سلسلة طيبة التربوية

التجربة المصرية فى التعليم
وتجارب الأخرين

دكتور / أيمن يسن محمد عمر





مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع

التجربة المصرية فى التعليم

وتجارب الأخرين

الناشر

مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع

7شارع علام حسين – ميدان الظاهر - القاهرة

ت - 0227876470 /0227867198

فاكس / 0227876471

محمول / 01112155522 – 01091848808- 01006242622

الطبعة الاولى 2013

فهرسة أثناء النشر من دار الكتب والوثائق القومية المصرية

عمر، ايمن يسن محمد .

التجربة المصرية فى التعليم وتجارب الاخرين /ايمن يسن محمد عمر . – ط 1 . –

القاهرة : مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع ، 2013.

309 ص ؛ 24 سم .

تدمك : 3- 258- 431- 977- 978

1 – التعليم - مصر

أ- العنوان 379,62

رقم الإيداع : 2013/23455

التجربة المصرية فى التعليم
وتجارب الأخرين

دكتور
أيمن يسن محمد عمر

إهداء

أبنائى

محمد، أحمد، ياسين

تقديم :

هذا حصاد فكر رحب يمتد عبر حدود الزمان والمكان ، حيث عمل الباحث لربع قرن معلما لمادة التاريخ مرورا بمدرسة دجوى الإعدادية ونهاية بمدرسة بنها الثانوية بنات ، وهو كذلك نتاج حركة ليست محدودة ، ولكنها حركة ممدودة عبر دول وقارات وجديرة بالرقى تلك الأمة التى تطور مسيرتها من حين لآخر منطلقة فى التطوير من حيث انتهى الآخرون ، فتضيف بذلك لبنة فى بناء الحضارة الإنسانية والتقدم البشرى .

من هنا كانت فكرة ذلك الكتاب وهى : أن نطل على فكر العالم وحركة الأخرين فى التعليم والمدارس وأن نتفحص ونتأمل ونربط ونقارن ونتعرف ماذا فعلوا ؟ وكيف ؟ وإلى أين وصلوا ؟ وبماذا حصلوا حقيقتلن لايختلف عليهما اثنان : قيود العجز الإدارى .

الأولى : هى أنه لايوجد شعب من شعوب العالم أجمع استطاع أن يقهر التخلف وينهض بالتعليم دون أن يسعى بعزم أكيد وحزم شديد أن تعود المدرسة لمكانتها ، ولاينفك حتى يحقق مايريد .

الثانية : هى أنه لايوجد شعب استطاع أن يرقى مدارج الحضارة ، ومراتب الصدارة دون أن ينفتح على الفكر العالمى وإبداعات العقل البشرى ، ولاينفك حتى يأخذ بأسباب التحديث وطرائق التجديد.

إنه لباكورة مباركة ونافذة يطل منها القارىء الكريم على فكر العالم وتجاربه وزاد ينهل منه المخططون والمنفذون والمشاركون ، فى ثنائيات علم وعمل نظرية وتطبيق ، تصور وحركة ، وليس أحدها دون الآخر فخير العلم ما ترجمه العمل .

ولقد أتى على مصر حين من الدهر لم تكن جهود وزارة التربية والتعليم شيئا مذكورا ، إذا خططت لاتنفذ ، وإذا نفذت فعلى استحياء ، هامشية فى آخر سلم الأولويات ، تارة لشح الموارد يتم إلغاء الصف السادس الابتدائى ، وتارة أخرى لعدم وجود خطة ولابرنامج زمنى ، وتتعاقب السنون وتتضخم مشاكل التعليم ، بل وتتحدى الجهود المبذولة وتقهرها فى عناد ويتناسى الجميع أن الإصلاح يبدأ من المدرسة.

الفصل الأول

إصلاح التعليم يبدأ من المدرسة

المقدمة :

إن الكلمة الجوهرية فى إصلاح التعليم فى مصر هى "إصلاح"، والمقصود هنا الإصلاح الجذرى القائم على مبادئ تربوية وتخطيط مدروس ورؤية مستقبلية تعاصر القرن الحادى والعشرين، وهو ما قد يستغرق سنوات طويلة، لكن المهم هو أن تبدأ عملية حقيقية على أسس تضمن استمرارها، بعيدا عن تلك التصريحات الرسمية أوالتغييرات الشكلية التى يمكن أن تؤدى لضياع عقد آخر من الزمن.

إن العملية ليست معقدة فنيا أو مكلفة ماليا، وهناك رؤى منضبطة حولها، فهناك شرطان مسبقان مطلوبان لإصلاح التعليم. هذان الشرطان هما :

أولاً : الإقرار بسوء النظام التعليمى فى مصر. فهناك مشكلات حقيقية ومتشعبة قد يعترف المسئولون بوجودها ولكنها تعالج بالشعارات "محو الأمية فى سنة 2000" أو بأنصاف الحلول. ويجب الإقرار أولا بوجود المشكلة. وهذه فى حد ذاتها بداية العلاج.

ثانيا : توافر القيادة التى تقبل تجدى الوضع الراهن وأن تتوافر لديها الإرادة للسير فى طريق الإصلاح رغم التحديات الكبيرة من هؤلاء المقتنعين بأنه "ليس فى الإمكان أحسن مما كان" أو ممن لهم مصالح (حقيقية أو وهمية) من استمرار الوضع الراهن.

المقصود هو قيادة ذات قدرة على شرح الإصلاح للمواطنين وعلى جذب مختلف فئاتهم فى حوار قومى عنه، وسوف يتقبل الناس الحقائق الجديدة إذا شعروا بوجود جدية.

لكن تظل نقطة البداية هى أن إصلاح التعلم يتطلب تغيير السياسات وليس القيادات،.

المدرسة الحديثة:

إن الأغلبية الساحقة من المدارس فى مصر، والتى يفترض أنها تتبع المبادئ الحديثة للتربية والتعليم، تمثل صورة مكبرة لل "كتاب" القديم. بدلا من حفظ القرآن الكريم الذى له قيمة ذاتية دينيا ودنيوياً ولا يتغير عبر القرون يحفظ تلاميذ مصر الآن الكتاب المقرر (أو الملخصات)، ويقوموا بتسميعه فى الامتحان ثم ينسونه ويستعدون لكتاب العام القادم، وهكذا .

هذا النمط من التعليم لا يصلح للقرن الحالى إن المدرسة الحديثة تعلم الطفل كيف يفكر نقدياً، كيف يفهم ويحلل، كيف يحل المشكلات، كيف يعمل فى إطار فريق، يكتسب مهارات جديدة وخاصة من شبكات المعلومات ...إلخ .

لم يعد الحفظ والتسميع كافياً. لقد أصبح الفصل معملاً أو مجتمعاً صغيراً يتفاعل الطالب فيه مع زملائه، مدرسيه، كتبه، آلته الحاسبة. هذا بالإضافة إلى اندماج الطالب فى النشاطات خارج الفصل: الرياضة البدنية النوادى، الفنون.. إلخ، التى تساعد على صقل شخصية الطفل. لابد من تغيير جذرى فى فلسفة التعليم .

هناك عدة أمور اخرى. أولها هو الاهتمام الكبير بالكم على حساب الجودة. لقد زاد عدد التلاميذ فيما قبل الجامعة من 5 ملايين فى أوائل الثمانينيات إلى حوالى 17 ملايين هذا العام. وهذا فى ذاته إنجاز جيد ولكن هذا التوسع لم يصاحبه اهتمام بالتوسع فى الجودة أو المحافظة على مستواها خلال هذه الفترة .

لقد أدى ذلك إلى زيادة فى التركيز على الامتحانات والدروس الخصوصية والمدارس الخاصة لم تعد المدرسة قادرة على تخريج الطالب المسلح بالقدرات التى تؤهله للعمل أو لدخول الجامعة برغم الدرجات الخرافية، لقد أدى

ذلك إلى ارتفاع البطالة – إلا من تعينهم الحكومة فى بيروقراطيتها – لدوافع اجتماعية – وزادت الضغوط على الجامعات، مما أدى بدوره إلى انخفاض ملحوظ فى مستوى التعليم الجامعى...

-السؤال المزمن

ما العمل؟ وكيف يمكن الخروج من هذه الأزمة ؟، وهناك طرق مختلفة...

ليس معنى هذا إلغاء مجانية التعليم. من المحتمل أن يستمر مجانياً للجميع حتى سن الثامنة عشرة، الجديد فى هذا الاقتراح أن يتم تحويل جذرى فى التعليم العام. سوف يؤدى ذلك إلى التفعيل التدريجى فى عدد الملتحقين بالثانوى العام حتى يصل إلى العدد الحقيقى الذى تستطيع الجامعة استيعابه،أضف إلى ذلك أن المنظمات الدولية تتوقع أن تكون المستويات الجامعية فى مصر حتى يستمر اعتراف العالم بشهادات، يجب أن يتم ذلك خلال عدة سنوات. بذلك يؤدى التحول إلى المدارس القومية إلى تحسن فى الثانوى العام وكذلك فى الجامعات.

يجب أن تتوفر الشجاعة التى تفتح الطريق للطالب المتفوق أن يستمر فى التعليم الثانوى العام ومنه إلى الجامعة على حساب الدولة؛ وأن نوجه الطالب "المتوسط" وما "تحت المتوسط" إلى التعليم الفنى المتطور على حساب الدولة أيضاً، وكفى إهدارا للمال العام وإساءة فى توجيه الطلبة إلى طريق مغلق ينتهى بالبطالة أو وظيفة حكومية غير حقيقية. وهذا كله يعوق التطور الاقتصادى والسياسى والاجتماعى.

ثالثاً: إعادة تنظيم وزارة التربية والتعليم إلى نمط غير مركزى. فعدد التلاميذ وحجم الميزانية قد أديا إلى بيروقراطية كبيرة يجب أن تقسم إلى وحدات أصغر

أكثر فاعلية وتفاعلا فى مجتمعها المباشر. ويشار هنا إلى تجربة اللامركزية فى الإسكندرية يمكن تكرارها فى محافظات أخرى حتى يمكن الوصول إلى نموذج كفء يخدم الدولة ويستجيب للمحليات. يجب أن تحرر وزارة التربية والتعليم من إدارة المدارس وأن تفرغ مجهودها إلى ما يجب أن تقوم به الإدارة المركزية: تحديد المستويات، المؤهل المدرسى، المناهج، مستويات المبانى الكتب المدرسية الخ .

بذلك يمكن للوزارة الإشراف الحقيقى على أداء المحليات ومحاسبة المقصر ومكافأة الناجح ستكون الوزارة همزة الوصل بين المحليات ومن ثم يمكنها تعريف المحليات بالممارسات الناجحة فى أى من الأقاليم. الخلاصة أن هذه الأمور الثلاثة تحتاج بالطبع إلى دراسات واسعة وتحليل دقيق لكل العوامل و للتعرف على كيفية تحسين هذه المقترحات وتفادى الأخطاء.

ومن المهم أن توجد وسيلة فعالة لتوسيع الحوار حول مثل هذه النقاط الثلاث وغيرها، وعلى القيادة السياسية والتعليمية والأحزاب والصحافة والجامعيين وخاصة فى كليات التربية والمؤسسات المدنية وغيرها. دور كبير فى فتح وتوسيع هذا الحوار للوصول إلى وثيقة قومية نحو إصلاح حقيقى يحظى بتأييد شعبى واسع.

ولنبدأ بتجارب الدول التى سبقتنا فى هذا المضمار لتكون نبراسا لنا علها تعيد الكرة لنا مرة أخرى!! .

السويد تقر مزيداً من الإصلاحات في مجال التعليم. من أجل أمة رائدة في المعرفة وبارزة في البحث

يرى السياسيون السويديون أن على السويد أن تكون أمة رائدة في المعرفة ومتميزة في مجال البحث، ومن ثم تعتزم الحكومة في موازنة العام 2010م أن تتوسع في مجال تعليم الكبار والتعليم المهني العالي والتعليم الجامعي ومؤسسات

التعليم العليا الأخرى. واقترحت الحكومة إجراء اصلاحات عدة في مجال التعليم، على أن يشمل ذلك توفير مزيد من الموارد للمكتبات المدرسية، وللخدمات الصحية المدرسية، وللمبادرات الخاصة بأوضاع المعلمين. ويجري الآن تنفيذ أضخم استثمار في مجال البحث والإبداع، والذي أوصى به قانون البحث والإبداع الذي تم اقراره في خريف عام 2008م.

وترسم الموازنة الجديدة خطة إصلاح على مرحلتين لمساعدة الطلاب بعد إتمام المرحلة الثانوية وتم زيادة المساعدة التي تقدم للطلاب بعد إتمام المرحلة الثانوية وكذلك زيادة سقف دخل الطلاب.

قانون تعليم للمعرفة والاختيار والأمن:

قدم وزير التعليم، جان بجوركلوند Björklund Jan، اقتراحه الخاص باصدار قانون تعليم جديد تحت مسمى «قانون التعليم الجديد للمعرفة والاختيار والأمن». وقال الوزير آنذاك عن القانون الجديد: «إن الطالب المحتاج للمساعدة والدعم يجب أن يتمتع بهذا الحق، ومن حق الطالب اللامع المتفوق أن يلقى التحفيز اللازم أيضًا».

وقد تمت مراجعة قانون التعليم بعناية تامة، نظرًا لأنه من أهم القوانين في السويد حيث يغطي كل شيء بدءًا من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى مرحلة تعليم الكبار وقد شملت التعديلات جميع المجالات مثل الحقوق القانونية للطلاب ومن يرعاهم، والعقوبات القاسية التي يستخدمها مفتشو المدارس السويدية بالإضافة إلى التأكيد على حق الطلاب في التعلم حتى أعلى قدر ممكن.

وقد جعل القانون مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة منفصلة عن المدرسة وجعل المدارس المستقلة جزءًا من النظام التعليمي، وأجبر هذه المدارس على الالتزام بنفس الإطار التنظيمي مثل باقي المدارس المحلية العامة.

ويخول القانون الجديد مفتشي المدارس السويدية استخدام عقوبات قاسية ضد منظمي التعليم إذا ثبت تقصيرهم وأهم هذه العقوبات:

- إمكانية إصدار عقوبات مالية مشروطة.
- سلطة اتخاذ إجراء لتصحيح الأوضاع غير المرضية في أي مدرسة محلية عامة.
- إمكانية سحب تراخيص المدارس التي تتلقى إنذارات متكررة بشأن نفس الأمر.
- إمكانية إغلاق أية مدرسة فوراً، خاصة في الحالات الخطيرة.

التركيز على المعرفة:

يركز القانون الجديد على الوفاء بحقوق الطلاب المحتاجين للدعم والمساعدة، وعلى ضرورة تقصي المدارس لاحتياج الطالب لدعم خاص، وإمكانية استئناف القرارات الخاصة ببرامج العمل.

وبدءاً من السنة السابعة للتعليم الإلزامي، يتاح للطلاب البارعين بشكل خاص في موضوع معين اجتياز امتحانات القبول للفصول المميزة.

مزيد من الحقوق

يتيح قانون التعليم الجديد تمتع الطلاب في مدارسهم بوجود طبيب وممرضة وأخصائي نفساني ومشرف اجتماعي في إطار الخدمات الصحية المدرسية ويحق للطلاب أيضاً الالتحاق بمراحل التعليم المختلفة مع تلقي التوجيه المهني اللازم ويتمتع جميع الطلاب بحق توفير وارتياد المكتبة المدرسية ونفس القواعد تنطبق بالطبع على المدارس المستقلة وقد أتاح القانون الجديد مزيداً من الحقوق القانونية للطالب، إذا لم يحظ، بسبب صعوبات مالية وتنظيمية جوهرية، بمكان في المدارس المخصصة لذوي الاحتياجات الخاصة.

فهل نحن على استعداد لعمل هذا لأولادنا ! إن مفهوم الحرية عند طلابنا يؤخذ بمحمل الضعف عند إدارة المدرسة .

مزيد من الأمن وبيئة دراسية أكثر هدوءاً

أوضح قانون التعليم الجديد بجلاء السلطات العامة التي يتمتع بها المعلمون والنظّار، بالإضافة إلى إدخال سلم تدريجي للعقوبات مع مزيد من الإجراءات الانضباطية التي تطبق بحق الطلاب الذين يزعجون الطلاب الآخرين أو يزعجون أمن وهدوء البيئة الدراسية ومن بين الإجراءات التي تم اقتراحها في هذا الصدد:

- احتجاز الطالب في الفترة الصباحية.
- التحذير الكتابي للطالب، بما في ذلك المرحلة الإلزامية.
- التوقيف المؤقت للطالب، بما في ذلك المرحلة الإلزامية.

الجدول الزمني للقانون

سيحال قانون التعليم الجديد للتشاور، وتنوي الحكومة تقديم القانون للإجازة في ربيع عام 2010م ليدخل القانون حيز التنفيذ في الأول من شهر يوليو عام 2011م.

استثمارات ضخمة في السويد كأمة للمعرفة

يتضمن مشروع موازنة العام 2010م، المُقدم من الحكومة إلى الـ«ريكسداج» أو البرلمان السويدى (المجلس التشريعي وأعلى هيئة لاتخاذ القرار في البلاد) استثمارات ضخمة في مجال التعليم العالي.

وفي هذا الصدد، يقول وزير التعليم العالي والبحث الجديد، توبياس كرانتز Krantz Tobias: «بعد فترة من الأزمة الاقتصادية، من الإيجابي أن

نقدم عددًا إضافيًا من الاقتراحات التي تقوي وتعزز مكانة السويد كأمة معرفة. وتُعد هذه استثمارات طويلة الأمد، لكل من الفرد والمجتمع».

عشرة آلاف مكان جديد في التعليم العالي

كان للأزمة الاقتصادية تأثير حاسم على العالم طوال عام تقريبًا. وقد تزامن الكساد مع ترك مجموعات كبيرة من الشباب للمدارس الثانوية العليا.

وبناءً على ذلك، زاد ضغط المتقدمين للالتحاق بالتعليم العالي عما كان عليه لسنوات عديدة ماضية. ومن الأمور الإيجابية بشكل أساسي، أن الناس يختارون أن يعلموا أنفسهم في ظل وجود حالة كساد. واستمرار التطور المهنى يعني أن الأوضاع قد تحسنت لاستعادة عافية الاقتصاد. وإذا كنا متعلمين بشكل جيد، سنكون مؤهلين ومستعدين تمامًا حينما يتحسن الوضع الاقتصادي.

وتعتزم الحكومة توسيع فرص التعليم العالي مؤقتًا بحوالي 10 آلاف مكان في عامي 2010م و2011م. وسيتكلف الإصلاح، الذي سيشمل الدعم المالي للطلاب، نحو بليون كرونا سويدية سنويًا. (كل 7.2 كرونا تساوي دولارا أمريكيا واحدا).

مزيد من الدعم المالي لطلاب السويد

تعتزم الحكومة في الميزانية المقترحة زيادة الدعم المالي للطلاب، وبدءًا من الأول من شهر يناير 2010م سيتم رفع الدعم المالي للطلاب بنحو 430 كرونا شهريًا، بالإضافة إلى 40 كرونا كمنحة و390 كرونا كقرض إن اعتزام الحكومة زيادة قروض الدراسة وتعديل منح الطلاب سيعني أن الطالب المتمتع بدعم مالي كامل سيحصل على 350 كرونا إضافية لينفقها كل شهر.

وبدءاً من الأول من شهر يناير 2011م، إرتفع سقف دخل الطلاب أيضًا بنحو 30 ألف كرونا. ويعني اقتراح الحكومة أن سقف الدخل من المتوقع أن يزيد

من الـ 107 آلاف كرونا الحالية ليصل إلى 136400 كرونا في العام لكل طالب منتظم في الدراسة طول الوقت.

أتذكر إننى أثناء شرحى لدرس العلم فى الإسلام للصف الثالث الثانوى أن ذكرت أن هارون وابنه المأمون كانا يوزنان الكتاب المترجم ذهبا وكانا يغدقان على المتعلمين راتب شهرى ، فاندفعت إحدى الطالبات وقالت عرفت يامستر إحنا بنكره المدرسة ليه ، إن الطالب يريد التشجيع ولو جنيهات معدودة فجربى ياوزارة التربية والتعليم وأعيدى المسابقات تعود لكى مدرستك ، مدرسة الزمن الجميل .

فرض رسوم دراسية على الطلاب الأجانب بدءاً من العام 2011م

تعتزم الحكومة السويدية فرض رسوم دراسية على الطلاب الأجانب الراغبين في الدراسة في السويد. ويعني هذا الاقتراح أن الطلاب الأجانب (القادمين من دول خارج المنطقة الاقتصادية الأوروبية) سيدفعون رسوماً نظير دراستهم بدءاً من فترة (ترم) خريف عام 2011م. وستقرر الجامعات والمعاهد التعليمية العليا بنفسها مقدار الرسوم أو المصروفات التي ستتقاضاها نظير خدماتها وسيصاحب فرض الرسوم نظام المنح.

تحسين الجودة في التعليم العالي

ترغب الحكومة السويدية في استخدام النظام لتخصيص الموارد لتحسين الجودة في التعليم العالي. وفي الوقت الراهن، تُطبق الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الأخرى الاعتمادات الحكومية القائمة على أساس عدد الطلاب في هذه المؤسسات التعليمية وعدد من يتم منهم دراسته وترغب الحكومة في دعم نظام تخصيص الموارد وفق تقييم لجودة الدورات التعليمية.

المعلمون ومهنة التعليم

تعتزم الحكومة القيام بعدة مبادرات استثمارية لمعلمي البلاد، وذلك بهدف جعل مهنة التدريس أكثر جاذبية. ومن بين المبادرات المشار إليها، اعتزام الحكومة تخصيص مبلغ 52 مليون كرونا سويدية في عام 2011م، و50 مليونا في عام 2012م لدعم مكانة مهنة التدريس ونوعية تعليم المدرس.

وفي أمر ذي صلة بإطلاق برنامج تعليم المعلم الجديد، المتوقع بدؤه في فترة خريف 2011م، ترغب الحكومة أيضًا في استثمار 19 مليون كرونا في حملة لزيادة اهتمام الشباب بمهنة التدريس.

ومن أجل زيادة الفرص أمام المعلمين غير المؤهلين لزيادة وتحسين دراساتهم السابقة، ومن ثم الحصول على درجة علمية في مجال التعليم، تعتزم الحكومة تقديم استثمارات بقيمة 84 مليون كرونا سويدية على مدى الفترة من 2010م حتى 2012م.

إجراءات لتنفيذ الإصلاحات المدرسية:

هناك مجموعة ضخمة من الإصلاحات، قيد الدراسة حاليًا في النظام التعليمي، ومن بينها إنشاء نوع جديد من المدارس الثانوية العليا، وقانون جديد للتعليم، ومقياس جديد لتقييم الطلاب. ولكي تصبح هذه الإصلاحات فعالة، تحتاج إلى دعم كبير من المدارس والنظار. وتعتزم الحكومة استثمار ما مجموعة 225 مليون كرونا خلال عامي 2010م و2011م في القيام بأعمال الهدف منها تنفيذ اصلاحات مدرسية عدة.

قانون تعليمي طموح للغاية:

ترى الحكومة أن قانون التعليم الجديد يمكن أن يُطبق بدءًا من خريف عام 2011م ونظرًا لأن القانون الجديد له طموحات أعلى مما كان يطمح

القانون القديم، فسيعني هذا زيادة موازنة الإنفاق الخاصة بالمجالس المحلية أو البلدية. وبناءً عليه، تعتزم الحكومة، ضمن إجراءات أخرى، تخصيص 15.5 مليون كرونا إضافية للمجالس البلدية في عام 2011م و31 مليون كرونا أخرى في العام 2012 لدعم الخدمات الصحية في المدارس. ولدعم حق الطالب في توفر مكتبة في مدرسته، ستتلقى المجالس البلدية 12 مليون كرونا في العام 2011 و25 مليون كرونا في العام 2012م.

تمويل الدراسة

يتولى برنامج «مساعدة الطالب» تمويل التكاليف المعيشية للطلاب أثناء دراستهم، ويدير برنامج «مساعدة الطالب» الهيئة الوطنية لمساعدة الطلاب. وأكبر قطاع من الطلاب يتمتع بالدعم هو طلاب المرحلة الثانوية العليا، وطلاب مرحلة التعليم الإلزامي. وفي إطار نظام مساعدة طلاب ما بعد مرحلة الثانوية العليا، من الممكن أيضًا أن يحصل بعض الطلاب على قروض إضافية وقروض للتكاليف الإضافية. ويحق للطلاب الذين يعولون أطفالًا أن يحصلوا على بدل إضافي، يُسمى «بدل طفل». وهناك أيضًا بعض المنح التي تستهدف مجموعات خاصة في المجتمع.

القواعد الصارمة سر نجاح المدرسة

ميشائيل رودلف يحمل لقب (أكثر مديري المدارس حزمًا وصرامة في العاصمة الألمانية برلين)، وهو لا يشعر بالضيق من هذا اللقب على الإطلاق خاصة أن كبار المسؤولين في الإدارات التعليمية في كافة أنحاء ألمانيا، يطلبون منه زيارتهم، والتحدث إلى مديري المدارس عندهم، ليستفيدوا من تجربته التي حققت نتائج باهرة، بسبب قدرته على تحويل مدارس فاشلة بجميع المقاييس إلى مدارس نموذجية.

في مدرسة (برجيوس) المتوسطة، التي تتسع سنويًا لقبول 116 طالبًا، لم يكن هناك أكثر من 38 طالبًا، يرغبون في الالتحاق بها، لسوء سمعتها وبسبب الفوضى التي تسود فيها، حتى أوشكت الإدارة التعليمية على إغلاقها، ثم قررت نقل رودلف إليها، ليحاول إصلاحها، ففعل واستطاع خلال عامين أن يرفع عدد الراغبين في الالتحاق بها إلى 155 طالبًا، واضطر إلى زيادة عدد المقاعد فيها إلى 125 مكانًا.

الطالب التركي (حسين) البالغ من العمر 14 عامًا، يلهث من الجري، ولكنه يصل بعد بدء الحصة الأولى، وبعد إغلاق باب الصف، ونظرًا لأنها المرة الخامسة التي يتأخر فيها خلال شهرين، يستدعيه مدير المدرسة، ويطلب منه الجلوس، ويسأله عن سبب عدم حضور والديه، رغم خطاب الاستدعاء الذي أرسله إليهما، فيعتذر الطالب، ويبرر ذلك بعدم تحدثهما اللغة الألمانية، وعدم قدرتهما على التفاهم مع المدير، ثم يؤكد له أن انتقال الأسرة إلى منزل بعيد، هو السبب في تأخره المتكرر.

قبل أن يصل الأمر إلى الاجتماع مع المدير، تكون العقوبة الأولى البقاء في الساحة، حتى ولو كان الجو ممطرًا، حتى يتعلم الطالب أنه وحده من يتحمل عاقبة تأخره، وفي المرة الثانية يشارك في تنظيف الفناء المدرسي، وفي المرة الثالثة يجري استدعاء ولي الأمر، وإذا لم يحضر يقوم المدير بالتحدث مع الطالب مباشرة.

يسأل المدير الطالب التركي، عن خططه المستقبلية، وما هي الوظيفة التي يريد أن يعمل فيها بعد التخرج، فيهز الطالب كتفيه باستهتار، ويقول: «لا أعرف، أي وظيفة، ربما تاجر سيارات»، وهي الوظيفة التي يمارسها الكثير من الأجانب، فيسأله المدير من جديد: «ألا تعتقد أن الزبائن لن ينتظروا تاجر

السيارات: إذا تأخر عن موعده؟»، فيهز حسين رأسه من جديد، فيطلب منه المدير أن يكتب على ورقة: «مدير مدرستي يريد التحدث مع والدي بأسرع وقت ممكن» ويطلب المدير منه أن يعود إليه غداً، ومعه توقيع والده على هذه الورقة، لكن عقوبة تنظيف الفناء ستستمر لمدة أسبوع.

يؤكد المدير أن الهدف من هذه الصرامة، هو أن يدرك الطالب أن هناك واجبات لابد له من الالتزام بها، والتي بدونها لن يفلح في حياته، كما يشترط المدير أن تكون هذه العقوبة جزءاً من تصور كامل لعلاج المشكلة، يقوم على الاحترام المتبادل، ولذلك يقف المدير كل صباح على باب المدرسة، ويرحب بالطلاب القادمين في موعدهم، ولا يتحدث مع أحدهم في مكتبه، إلا بعد أن يقف لمصافحته، ثم يطلب منه الجلوس، ويقف لوداعه، ويرافقه حتى باب المكتب، ويوضح تصرفه قائلاً: «المادة الأولى من الدستور الألماني تنص على أن كرامة الإنسان لا يجوز المساس بها»، وهو أمر نحب أن نلتزم به.

هل المعادلة صحيحة؟ صلاحيات أكثر = تعليم أفضل

لم يكن الإعلان فى هذه المرحلة عن توسيع الصلاحيات الممنوحة لمديري ومديرات المدارس مفاجئًا للمتابعين لشؤون التعليم في مصر، فقد سبق الكشف عن هذه الخطط قبل شهور طويلة، أي أن خروجها إلى العلن جاء بعد دراسة متعمقة، تستحق منا التأمل فيها، والنظر إليها في إطار أسمى بكثير من الحديث عن فرض هيمنة المديرين على المعلمين، أو المخاوف من سوء استعمال هذه الصلاحيات.

النهج العلمي والنهج البلاغي

بناء على بيانات الوزارة فإن هذه الإجراءات تأتي في إطار «التوسع في استقلالية المدرسة، وأحقيتها في ممارسة جملة من الإجراءات التي كانت سابقاً مركزية، وعملاً بأحدث ما توصلت إليه التجارب في التعليم العام».

أن «ممارسة هذه الصلاحيات، وإصدار القرارات لتنفيذها وفق إجراءات التنفيذ التي تعد جزءًا لا يتجزأ من الصلاحيات»، ربما كان ذلك الوضع مقبولًا، مع بعض الصلاحيات، وفي المرحلة الأولى فقط، لأنه يقيد من الاستقلالية التي تسعى التعديلات لتحقيقها، فيتحول المدير إلى أداة لتنفيذ إجراءات، بدلًا من أن يكون مبدعًا في تحقيق ما نطلبه منه من أهداف.

لكن السؤال الذي لابد أن يطرحه كل قارئ: إذا كنا لم نجرب هذه التعديلات من قبل، وإذا كنا قررنا أن تقييمها وتقييم تنفيذها ، فكيف نسبق التقييم بإصدار النتائج، ونقول إن «هذه الصلاحيات ستحقق نقلة كبيرة في العمل التربوي والتعليمي، ودعمًا للمدرسة في أداء دورها المنوط بها بشكل واسع وهو ما يتفق مع التوجهات المستقبلية للوزارة الرامية إلى أن تكون المدرسة هي دائرة العمل التربوي والتعليمي والاستراتيجي».

الهدف من هذه المقدمة ليس التقليل من شأن هذه التعديلات على الإطلاق، بل هي دعوة لانتهاج أسلوب علمي في الحديث عن إجراءات، من المؤكد أنها جاءت حصيلة دراسات علمية، نسعى من خلالها لتحقيق خطوة إلى الأمام، في مجال التعليم الذي هو عصب المستقبل، والذي هو محور اهتمام كل الناس، ولذلك تبقى كل الأعين مسلطة عليه، وهو أمر إيجابي بلا شك.

المدير هذا الشخص الخارق القدرات

من يراجع الصلاحيات التي تمنحها التعديلات الجديدة لمدير المدرسة أو مديرتها، لابد أن يتساءل عن هذا الشخص، المتعدد القدرات والمواهب والمعارف القادر على القيام بمتطلبات هذه الصلاحيات، ، والتي يشارك في بعضها مجلس المدرسة، أو مجلس أمناء المدرسة من الآباء والمعلمين بالمدرسة.

مواصفات مدير المدرسة في الغرب

تنص القوانين في كثير من الدول الغربية على أن مدير المدرسة يتحمل المسؤولية عن العملية المدرسية بأكملها، ويجب عليه إشراك كل الهيئة التدريسية، وبقية العاملين في المدرسة في هذه العملية، وأهم محاور عمل مدير المدرسة هي إعداد وتطبيق ومتابعة تنفيذ التصورات والمبادرات والخطط الرامية إلى تحسين الجودة وضمانها في المدرسة، وأن يكون سلوكه قياديًا، يراعي نقاط القوة والضعف في كل العاملين معه، وقادراً على أن يشرح الأوضاع في مدرسته، وعلى توضيح أي تطورات فيها، وتمثيلها أمام الجهات المختلفة.

ويتطلب قيام مدير المدرسة بمختلف المهام الملقاة على عاتقه، أن تتوفر فيه المواصفات التالية:

أولاً: مواصفات شخصية

- السلوك المثالي، والثقة بالنفس، والمصداقية.
- القدرة على الإبداع، والمرونة، والانفتاح على المبادرات الجديدة والابتكارات.
- الاستقرار العاطفي، والقدرة على التحمل، والاستعداد لتحمل المسؤولية، والوعي بمسؤولياته.
- القدرة على تقييم الذات، والاستعداد لأن يتعرض للمحاسبة من الآخرين، إذا ارتكب خطأ.
- القدرة على اتخاذ القرارات، والحكم على الأشخاص والأشياء، وعلى إقناع الآخرين، وعلى تنفيذ القرارات.
- القدرة على التصرف بنهج استراتيجي، وعلى بعث الحماس والتشجيع لنفسه وغيره.

ثانيًا: مهارات إدارية

- القدرة على وضع تصميم للعمل المدرسي، والقدرة على الارتقاء بها من ناحية الجودة.
- القدرة على فهم الأمور المتشابكة والقضايا المعقدة، واستخلاص الأسلوب المناسب للتعامل معها، والقدرة على تنفيذ خطة العمل.
- القدرة على تقييم الأشخاص، وإدارتهم، وتنمية قدراتهم.
- تطوير إمكانيات العاملين وسلوكهم، والاعتراف بنقاط القوة عندهم، والتعبير عن انطباعاتهم.
- وضع إطار مناسب وملزم للعاملين، حتى يتمكنوا من خلاله أن ينفذوا التصورات طويلة الأجل، والقدرة على تخطيط كيفية التعامل مع المصادر المتوفرة للمدرسة؛ لضمان جودة المدرسة وتطويرها.
- القدرة على وضع الرؤى المناسبة وتنفيذها.
- القدرة على كسب شركاء لدعم المدرسة من خارجها، مثل المنظمات التعليمية، والجمعيات، وسكان المنطقة.
- ضمان جودة التدريس.
- إيجاد مصادر تمويل مناسبة ومرنة.
- معرفة القوانين واللوائح المختلفة.
- معرفة اللوائح المتعلقة بنقابات المعلمين.
- القدرة على تطبيق اللوائح تبعًا لكل حالة فردية.

ثالثًا: مهارات منهجية

- امتلاكه للمهارات التربوية والتعليمية والمنهجية.

• المعارف النفسية المتعلقة بالسلوك والتعلم والنمو.

• القدرة على التدريس بصورة نموذجية، والقدرة على تقييم تدريس الآخرين، وتقديم المشورة للهيئة التدريسية.

• امتلاك القدرة على التوصل إلى قرارات بشأن الارتقاء بجودة المدرسة ككل، والتدريس، بناء على نتائج التقييم، والقدرة على تنفيذ هذه القرارات.

• القدرة على التعامل مع العاملين والطلاب وأولياء الأمور.

• القدرة على إدارة الاجتماعات، وعلى إدارة الحديث بحيث يؤدي إلى الهدف المرجو.

• القدرة على شرح القضايا المعقدة بأسلوب سهل ومفهوم ومقسم إلى أجزاء واضحة.

• القدرة على إيجاد مناخ متعاون بين جميع العاملين، وإيجاد هياكل عمل تعتمد على روح الفريق، وتحديد المسؤوليات بوضوح.

• إدارة عملية اتخاذ القرارات كرئيس، وإيجاد نوع من التوازن بين العمل في إطار فريق، وبين القيادة الفردية.

• القدرة على تفهم وجهة نظر الآخر، وتقديم العون في حل المشاكل، والتوصل إلى نتائج إيجابية.

• الحفاظ على التوازن بين النقد وبين التقدير للإنجازات.

تقوم لجان مختصة في دوائر التعليم في الكثير من الدول الغربية، بالاجتماع مع الشخص المرشح لتولي إدارة المدرسة، وتتعرف على نقاط القوة والضعف لديه، وإذا توصلت إلى أنه يمتلك الكثير من المواصفات والقدرات المطلوبة، يتم عمل برنامج

خاص به، لحضور دورات التنمية المهنية، التي تفيده في استكمال ما يحتاج إليه للقيام بهذا العمل.

فنلندا وتجربة التعليم:

تؤكد سياسة التعليم والعلوم الفنلندية على عناصر الجودة، والكفاءة والمساواة، والعالمية والهدف من السياسة التعليمية هو تعزيز المنافسة من أجل تحقيق رفاهية المجتمع الفنلندي. ومن شأن التنمية الاقتصادية المستدامة أن توفر أفضل الأسس لضمان رفاهية الأمة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

يتكون النظام التعليمي في فنلندا من سنة تعليمية تمهيدية اختيارية (بدءًا من سن السادسة)، يليها فترة تعليم أساسية ومدتها تسع سنوات (المدرسة الشاملة) من سن السابعة حتى السادسة عشرة، ثم مرحلة الثانوية العليا، وتضم ما يسمى بالتعليم المهني والتعليم العام، يلي ذلك مرحلة التعليم العالي التي توفرها الجامعات والمعاهد الفنية (جامعة العلوم التطبيقية أو البوليتكنيك).

ويتوفر التعليم للكبار في جميع المستويات. ويضمن الدستور لجميع الطلاب فرصة التقدم من مرحلة إلى أخرى. ويعتبر الطالب الذي يكمل مستوى تعليميا معينا مؤهلا دائمًا للانتقال لدراسات المستوى التالي، ويحكم عملية الانتقال تشريعات صادرة من البرلمان.

يتطلب الالتحاق بالجامعات الفنلندية والمعاهد الفنية الحصول على شهادة الثانوية العامة أو الدبلوم الفني. وتقدم المعاهد الفنية (البوليتكنيك) تعليما ذا علاقة بالعمل استجابة لاحتياجات ومتطلبات سوق العمل.

ويتطلب الحصول على شهادة هذه المعاهد الانتظام في الدراسة لثلاث سنوات ونصف إلى أربع سنوات ونصف، ويحق للخريج التقدم لبرامج درجة

الماجستير في البوليتكنيك: بشرط التخرج من المعهد والتمتع بثلاث سنوات خبرة عملية على الأقل في المجال الخاص بالدراسة.

إن رسالة الجامعات في فنلندا هي إجراء البحث العلمي وتقديم التعليم القائم على هذا الأساس للطلاب والخريجين في دراساتهم العليا. ويجب على الجامعات تعزيز البحث والتعليم العلمي والفني، وتقديم التعليم للطلاب ينبغي أن يخدم بلادهم والإنسانية.

وفي أدائها لهذه المهمة، يجب على الجامعات أن تتفاعل مع المجتمع المحيط وتعزز تأثير نتائج البحث والأنشطة الفنية على المجتمع.

وبموجب قانون الجامعات الجديد، الذي أصدره البرلمان في شهر يونيو عام 2009، تعتبر الجامعات هيئات مستقلة سواء أكانت خاضعة للقانون العام أو مؤسسات خاضعة للقانون الخاص (الأهلي)، وتعمل الجامعات في شكلها الجديد بدءًا من الأول من شهر يناير 2010 فصاعدًا.

ويقوم عمل الجامعات على أساس حرية التعليم والبحث واستقلالية الجامعة. وقد تم تطوير نظام التعليم العالي، الذي يشمل الجامعات والمعاهد الفنية (البوليتكنيك)، ككيان تنافسي على المستوى الدولي قادر على التجاوب بشكل مرن مع المتطلبات الوطنية والإقليمية.

وتمول الحكومة الجامعات من ميزانية الدولة، ويشكل التمويل الحكومي نسبة 64٪ من ميزانية الجامعات وتستكمل باقي النسبة من التبرعات والخدمات المدفوعة الأجر والرعاية التي تقدمها المؤسسات والشركات.

وتتولى أكاديمية فنلندا، وهي هيئة في قطاع الوزارة، تمويل وتقييم البحث الأساسي في الجامعات. وتنعم فنلندا بـ20 جامعة تابعة لوزارة التعليم

وقطاع الثقافة و30 معهدًا فنيًا (للعلوم التطبيقية)، ويساند هذه الجامعات مراكز جامعية في المناطق التي لا يتوفر فيها جامعات خاصة بها.

الدراسة والدرجات الجامعية

باستطاعة الطلاب في الجامعات الدراسة للحصول على درجة البكالوريس والماجستير والدكتوراه.

والدراسة في الجامعة عبارة عن ثلاث سنوات منتظمة كاملة، يُحسب لكل سنة 60 نقطة ويحصل الطالب على درجة البكالوريس إذا حصل على 180 نقطة. أما درجة الماجستير فتتطلب الحصول على 120 نقطة، ما يعني سنتين من الدراسة المنتظمة، لكن هذه الفترة تكون مكثفة أكثر ولمدة أطول في بعض المجالات مثل الطب.

وتختار الجامعات طلابها بشكل مستقل وتعتبر اختبارات القبول جزءًا هامًا من عملية الاختيار. وقد تم تسهيل إجراءات اختيار الطلاب من خلال نظام طلب الالتحاق بالجامعة الموحد الذي استحدث في العام الدراسي 2008-2009. ويُمنح الطالب المقبول الفرصة في التمتع بمكان واحد في الجامعة خلال العام الدراسي الواحد.

اختبارات القبول في الجامعات الفنلندية

يشرف على إعداد اختبارات القبول في الجامعات الفنلندية ما يُعرف بـ«مجلس اختبار قبول الجامعات» (The Matriculation Examimation Board)

ويبلغ عدد أعضاء هذا المجلس (40 عضوًا)، وتقوم وزارة التربية بترشيح هؤلاء الأعضاء، وكذلك ترشيح رئيس المجلس، وذلك بناءً على اقتراح من الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، ومجمع التربية الوطني.

وإذا اجتاز الطالب هذا الاختبار يصبح من حق الطالب الالتحاق بالجامعة لكن الجامعات تتمتع بحرية أكبر الآن في تنظيم اختبارات الدخول الخاصة بها، مع الأخذ في الاعتبار الدرجات التي حققها الطالب في اختبار القبول. ومن ثم، فالجامعات تقبل الطلاب على أساس نتائج كل من اختبار الدخول الذي تجريه الجامعة، ونتائج اختبار مجلس اختبار قبول الجامعات وأيضًا مجموع كلا الاختبارين.

ويحق لكل طالب أو ممتحن دخول اختبار «مجلس اختبار قبول الجامعات» أربع مرات على الأقل. وتجرى الاختبارات في مواد أساسية هي اللغة الأم، واللغة المحلية الثانية، واللغة الأجنبية، والرياضيات، بالإضافة إلى اختبار أو اثنين، عبارة عن مقالات، في الدين، والأخلاق، والفلسفة، وعلم النفس، والتاريخ والعلوم المدنية، والفيزياء، والكيمياء، والأحياء، والجغرافيا، والتربية الصحية.

ويستغرق كل اختبار ست ساعات ويعقد في المدارس، ويقوم بتصحيح الاختبارات المعلمون ويرسلون الأوراق المصححة إلى الهيئة الوطنية، التي تعيد تصحيح الأوراق مرة ثانية ويحق للطالب الاستئناف ضد النتيجة وفي هذه الحالة تعيد الهيئة أو اللجنة فحص درجات الاختبار، على أن تكون نتيجة اختبار نهائية ولا يحق الاستئناف ضدها أمام أي جهة أخرى في البلاد.

ويحصل الطالب على تصنيف لكل نتيجة اختبار، فيكون أعلى تقدير هو: مقبول بامتياز، مقبول بامتداح شديد، مقبول بامتداح، مقبول بشكل مرض مقبول، وأخيرًا أدناها هو «مرفوض» ويعقد الاختبار عادة في فصل الربيع، لكنه يُعقد أيضًا كل خريف ويمكن اجتيازه على ثلاثة أجزاء، وهو ما يعني أن «اختبار قبول الجامعات» يمكن استكماله على مدى عام ونصف.

تمكين مديري المدارس بالصلاحيات : مزايا و متطلبات و.مزالق

مدير المدرسة قائد تربوي له خصوصية وأهمية فريدة، سواء في موقعه المحوري من الهرم الإداري التربوي، أو في ممارساته التربوية والقيادية الحاسمة في العديد من المواقف اليومية، أو فيما يتوقّعه منه المجتمع التربوي طلبة ومعلمون وأولياء أمور والمجتمع بعامة لذلك فمدير المدرسة حريّ بمنحه الكثير من الصلاحيات، وتحرير ممارساته من أكبر قدر ممكن من القيود البيروقراطية والتنظيمية الأخرى، وذلك في إطار ما عرف مؤخرًا في أدبيات الإدارة والقيادة الإدارية بمفهوم التمكين.

في المدرسة تتحول كافة الأفكار والنظريات والسياسات والخطط التربوية إلى واقع ملموس، أو فيها - في المدرسة- قد تموت تلك الأشياء وتبقى حبرًا على ورق دون أي تأثير في تنمية أفراد المجتمع ومواكبة العصر، وبين النجاح والإخفاق هناك مستويات من الإنجاز والأداء مرهونة ببراعة القيادة التربوية في المدرسة كمؤسسة تربوية تنفيذية ولا يعني وصف المدرسة بأنها مستوى تربوي مؤسسي تنفيذي، أن القيادة التربوية في هذه المؤسسة تبقى على الدوام في حالة تلقٍّ لما يجب عليها أن تفعله وما يجب عليها أن تتجنبه وبصورة آلية، خصوصًا في تلك الممارسات القيادية اليومية لمدير المدرسة التي تحتاج إلى قدر من الحسم والسرعة وتقدير مقتضى الحال في هذه القضية التربوية المدرسية أو تلك.

التمكين ثقة:

التمكين Empowerment مفهوم إداري حديث يعني منح أفراد التنظيم في كافة المستويات التنظيمية، خصوصًا المستويات التنفيذية، الثقة بقدرتهم على اتخاذ القرارات السليمة، بوساطة تأهيلهم تأهيلاً مناسبًا وتدريبهم باستمرار

وتزويدهم بمختلف الموارد المادية والمعنوية والقانونية التي تكفل رضاهم النفسي عن عملهم، في إطار من القدرة على تحمل المسؤولية Responsibility التي تعني تقديم إجابات مقنعة للمسؤول الأعلى حول اتخاذ قرار ما، والقابلية للمساءلة Accountability التي تعني استعداد متخذ القرار للإجابة عن سؤال لماذا اتخذت هذا القرار إذا ما وجه إليه من أي من المتأثرين بقراره، وفي جو من الشفافية Transparency التي تعني وضوح ونزاهة الحيثيات التي يتخذ القرار بناء عليها.

وعليه يتطلب تمكين العاملين في سائر التنظيمات، بما فيها التنظيمات التربوية، تزويد المُمكنين بالتأهيل الكافي لوظائفهم وتعهدهم ببرامج تدريبية مستمرة بعد التأهيل والانخراط في العمل، مع قدر من الثقة بقراراتهم.

ورغم أن مفهوم التمكين لم يظهر إلا في العقد الأخير من القرن العشرين الميلادي، إلا أنه يعود إلى أوائل ذلك القرن حين جرت المناداة في العشرينيات بضرورة إنسانية الإدارة وديمقراطيتها والدعوة إلى مشاركة كافة أفراد التنظيم في اتخاذ القرار الذي سينفذونه مع الآخرين الأعلى والأدنى منهم في الهيكل التنظيمي كما يرتبط مفهوم التمكين بمنح العاملين في هذا المستوى الإداري أو ذاك قدرًا متزايدًا من الثقة بقدراتهم واستعداداتهم لممارسة مختلف المهام الأدائية بحرية دون الرجوع إلى مستويات أعلى، وعليه فمن البديهي أن ينطوي مفهوم التمكين أيضًا على تحمل المسؤولية. ومن ناحية أخرى يرتبط التمكين بمجال الحوافز في الإدارة، إذا يشكل منح الفرد العامل في التنظيم قدرًا من الثقة بقدراته واستعداداته حافزًا له نحو المزيد من الإنجاز والإتقان والجودة في الأداء.

مزايا التمكين

لعل في تزويد القيادات المدرسية بالصلاحيات الواسعة والمتعددة والمتنوعة مظهرًا من أبرز مظاهر التمكين، وفي الحقل التربوي يبدو تمكين مديري المدارس بوساطة الصلاحيات الممنوحة لهم، التي يفترض أن تتجدد وتتزايد باطراد محققًا للعديد من المزايا ومنها:

- شعور مديري المدارس بالثقة الإيجابية بذواتهم وبأهميتهم وأهمية الأدوار التربوية القيادية المنوطة بهم.
- تحقيق الرضا الوظيفي للقيادات التربوية المدرسية الناجم عن الثقة بهم وبأهميتهم، وهو شعور مؤهل للانتقال إلى سائر العاملين في المدرسة وطلبتها أيضًا، وبالتالي سيادة روح الفريق وارتفاع درجة الولاء التنظيمي ومستوى العلاقات الإنسانية لدى كافة أفراد المدرسة.
- السرعة والدقة والحسم في القرار التربوي المدرسي، مما يجنب المدرسة والمتعاملين معها ما قد يفوتهم من مكاسب في حال الرجوع للمستويات الإدارية الأعلى.
- تطوير المدرسة ومناهجها وطرائق تدريسها من مواقع الممارسة التربوية اليومية التي قد تبدو غير واضحة لدى القيادات التربوية في المستويات الإدارية التربوية الأعلى قدر وضوحها لدى قيادة المدرسة.
- زيادة انفتاح المدرسة على المجتمع المحلي المحيط بها وتلبية احتياجاته، إذ في عدم تمكين القيادات المدرسية تفويت لفرص سانحة للمدرسة نحو كسب المزيد من رضا المجتمع المحلي.
- تحقيق الذات لدى العاملين في القيادة المدرسية، وما يشكله من حافز معنوي يقع في قمة الحاجات الإنسانية (نظرية ماسلو في الحاجات الإنسانية).

• تحقيق شعور الانتماء للمدرسة من قبل أفرادها كمؤسسة اجتماعية وتنظيم فاعل في تعديل سلوك الأفراد المنتمين إليها وتحسين أدائهم باطراد.

• تحفيز وضمان ظهور المبادرات المدرسية المبدعة والرائدة، التي يمكن أن تمثل تجارب تربوية إبداعية يمكن احتذاؤها من قبل المدارس الأخرى.

• تنمية القدرة على تحمل المسؤولية، بما تعنيه من مهارة في صنع القرارات واتخاذها وتقويمها والقدرة على الدفاع عنها عند اللزوم.

• تحقيق مبدأ لامركزية التنظيمات التربوية، عن طريق تقليل المستويات الإدارية اللازمة لاتخاذ القرار التربوي، وبالتالي عدم إشغال القيادات التربوية العليا بالقضايا والمشكلات التربوية اليومية الشائكة.

• تحقيق الاستثمار الأفضل للموارد البشرية المتمثلة في القيادات التربوية المؤهلة على مستوى المدرسة بتحريرها مما قد يعوق الإفادة من تلك الكفاءات ويعوق تحقيق الذات لديها.

• تحول المدرسة إلى منظمة متعلمة، تنبع منها المعرفة التربوية بقدر أكبر من المعرفة التربوية التي تفرض عليها من الخارج.

• دفع أفراد المدرسة، خصوصاً قيادتها، نحو مواصلة التعلم والتدرب وتطوير الذات بشكل مستمر.

متطلبات التمكين

تمثل الصلاحيات الواسعة التي تمنح لمديري المدارس واحدة من أهم متطلبات التمكين للقيادات المدرسية، إلا أن الصلاحيات قد تتحول إلى أداة سلبية في يد مدير المدرسة الذي يتطلب تمكينه بشكل سليم متطلبات أخرى من أهمها:

• التأهيل العلمي الكافي خصوصًا في المجالين الإداري والتربوي، فمن غير المعقول تمكين مدير مدرسة بدون تأهيله ببرنامجي دبلوم أحدهما تربوي والآخر في مجال القيادة والإدارة التربوية على الأقل.

• التدريب التربوي والإداري المستمر لمدير المدرسة، وملاحقة الجديد في هذين المجالين، فبالأول يصبح مدير المدرسة مدربًا تربويًا مقيمًا لأعضاء هيئة التدريس، وبالثاني يصبح قائدًا تربويًا ماهرًا.

• إشاعة ثقافة الثقة على مستوى المدرسة والمستويات الإدارية الأعلى من خلال التدريب التربوي، ليثق المدير بقدراته وصحة قراراته، ويثق في نفس الوقت بقدرات هيئة التدريس والمرشدين وسائر المعلمين في المدرسة وصحة ممارساتهم الصفية وغير الصفية.

• إشاعة ثقافة الابتكار والإبداع - كذلك- لضمان ظهور أكبر قدر من الأفكار التربوية الأصيلة التي تضيف إلى الفكر والممارسة التربوية، وتبعث الثقة والاعتزاز والفخر لدى أفراد المدرسة.

• منح مديري المدارس قدرًا من الحصانة التي تجعلهم أكثر قدرة على المخاطرة واتخاذ القرارات التربوية الرشيدة في بيئة عدم تأكد، كالبيئة المحيطة بالقرار التربوي في العادة.

• ضمان تدفق المعلومات إلى المدرسة، سواء كانت معلومات إحصائية كمية أو معلومات نظرية معرفية كيفية، أو أي شكل من أشكال المعلومات التي يمكن أن تمثل أرضية راسية لاتخاذ القرار التربوي وتبريره.

• توفير نظام عادل ومجز للحوافز المادية والمعنوية وضمانات الأمان الوظيفي والترقيات على أساس المؤهلات والقدرات والمزايا الأخرى للقيادات المدرسية

الممكنة، ففي مقابل تحمل المسؤولية واحتمال المخاطرة يبدو متعذرًا على القيادة التربوية تمكنها بدون حوافز مجزية ودرجة عالية من الأمان الوظيفي.

• تعديل الهياكل التنظيمية للوزارات والإدارات التعليمية الأعلى من المدرسة من الهياكل الرأسية إلى الهياكل الأفقية قدر الإمكان، وانسحاب هذه التشكيلات الهيكلية الأفقية إلى المدرسة بحيث يرتبط الجميع بقائد المدرسة بشكل مباشر (تنظيم أفقي).

مزالق التمكين والصلاحيات

منح الصلاحيات المختلفة والمتزايدة لمديري المدارس مظهر بارز من مظاهر تمكين القيادات المدرسية، إلا أنه قد يتحول إلى مظهر بارز من مظاهر الفوضى والتخبط المدرسي - إن صح التعبير- وتكمن مزالق التمكين في العديد من الحالات التي لا تستوفي فيها الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس عددًا من الشروط والضمانات التي من أهمها:

• بناء الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس على أساس من الاجتهادات والآراء القائمة على التقديرات الشخصية، وليس على معطيات الفكر التربوي والفكر الإداري ونتائج البحوث والمسوحات الميدانية المقننة والممنهجة علميًا.

• صياغة الصلاحيات على نحو يخلو من الإشارة إلى تحمل المسؤوليات، فمن المحتمل أن يستند القرار التربوي إلى الصلاحيات بشكل غير مبرر منطقيًا أو قانونيًا، أو قد لا يستند القرار التربوي إلى نظرية أو حقيقة علمية معروفة.

• صياغة الصلاحيات بشكل يغرق في التفصيلات لا يترك للمدرسة قدرًا من حق تفسير هذه الصلاحيات وملاءمتها لهذه المدرسة أو تلك وفق عدد لا نهائي من المتغيرات والفروقات بين المدارس، مما يعيدنا إلى حالة عدم التمكين.

• تركز الصلاحيات في مدير المدرسة فقط، وعدم جعل الصلاحيات المدرسية موزعة بين صلاحيات خاصة بمدير المدرسة وصلاحيات تخول للمجالس واللجان المدرسية المختلفة، مما قد يؤول إلى تفشي القيادة التربوية الدكتاتورية والإنفراد بالقرار التربوي المدرسي، وما يتبعها من حالات التظلم والإحباط لدى معظم أفراد التنظيم المدرسي.

• عدم اشتراط ممارسة الصلاحيات المدرسية في جو من الشفافية وإطلاع المعنيين بالقرار التربوي بالحيثيات والأسباب التي أحاطت به وأدت إلى اتخاذه، مما يعوق الروح المعنوية ويشيع جو عدم الثقة ويثير الشكوك.

• عدم احتواء لائحة الصلاحيات على ما يشعر القيادات التربوية المدرسية بقابليتها للمساءلة من قبل القيادات التربوية الأعلى ومن قبل المجتمع المعني بعملية التربية والتعليم.

• صياغة الصلاحيات على هيئة تعليمات جافة تخلو من عبارات تؤكد قيم التربية والتعليم كالإخلاص والتفاني في خدمة الآخرين وحب الخير لهم...إلخ.

مزيد من الديمقراطية في العمل الدراسي

غالبًا ما تجد المقترحات الإيجابية التي تدعم العملية التربوية رواجًا و تُستقبل بالتفاؤل، رغم أنها تأخذ مسارًا طويلًا نوعًا ما حتى تستقر في أجندة التنفيذ، وعلى ضوء ذلك استبشر كثير من منسوبي التربية والتعليم بالصلاحيات الجديدة الممنوحة لمديري ومديرات المدارس، باعتبارها خطوة تستهدف استقلالية القرار ، واعتماداً يسهل تنفيذ القرارات دون عناء الوقوف في طابور الروتين، وتزيح عن كاهل التعليم بعضا من المتساهلين والمستهترين الذين يستظلون بلوائح لا يستطيع المدير مجابهتها لك

ن في المقابل تباينت الرؤى،واختلفت التوقعات حول جدوى التطبيق، وصلاح الممارسة.

أهداف المدارس المنتسبة لليونسكو :

للمدارس المنتسبة أهداف متعددة تسعى إلى توسيع الإلمام بالشئون العالمية وتنمية التفاهم الدولى عن طريق نشاط خاص تقوم به المدارس، المشاركة فى المشروع حيث يمكن بها مواجهة التحديات العديدة المهددة لأمن واستقرار الشعوب. ولقد نبعت أهداف المدارس المنتسبة لليونسكو من ثلاث مصادر مهمة ,تمثل بالفعل قاعدة قوية تستند إليها المدارس المنتسبة فى تحقيق غايتها وهذه المصادر هى :

أ- الميثاق التأسيسى لمنظمة اليونسكو :

والذى وافقت عليه معظم الدول الأعضاء فى المنظمة حيث يدعو إلى أن تعلن حكومات دول العالم الأطراف فى هذا الميثاق باسم شعوبها بأنه لما كانت الحروب تتولد فى عقول البشر ففى عقولهم تتولد حصون السلام.

ب- المؤتمر الدولى للتعليم العام المنعقد بجنيف 1968م :

والمتعلق بالتعليم المدرسى من أجل التفاهم الدولي والسلام العالمي والذي وضع بعض المبادئ والأهداف التى تستند عليها المدارس المنتسبة كأهداف لها وهى:-

- إن التعليم فى كافة المستويات يجب أن يسهم فى تحقيق التفاهم الدولى ولذلك فعليه أن يساعد فى زيادة التقارب بين الشعوب وأن يخلق المواقف التى يمكن للشباب من خلالها مشاهدة الثقافات والأجناس ووسائل الحياة الأخرى بروح من الإحترام والتقدير المتبادلين.

• أن يحقق معالجة موضوعية لكافة أشكال الإختلافات السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

• أن يظهر التعليم القيم والمطالب المشتركة بين مختلف الشعوب، وأن يوضح أن تقدم المعرفة البشرية هى نتاج المساهمات التى قدمتها مختلف شعوب العالم وأن كل الثقافات القومية كانت وستظل تستمد الثراء من الثقافات الأخرى.

• أن يؤكد التعليم على احترام حقوق الإنسان وكيفية مراعاتها دون النظر إلى العقيدة أو الجنس أو اللغة أو العنصر أو اللون أو الآراء السياسية، وأن يتناول دور الأمم المتحدة ووكالتها التابعة والتى تسهم فى تنمية شعوب العالم الثالث، وحل المنازعات بين الدول.

جـ- أهداف منبثقة من توصية 1974 :

بشأن التربية من أجل التفاهم والتعاون والسلام على الصعيد الدولى والتى أقرها المؤتمر العام لليونسكو، أثناء دورته الثامنة عشر فى نوفمبر /تشرين 1974م والتى تنص على:-

- إضفاء بعد دولى وإطار عالمى على التربية فى جميع مراحلها وبكافة أشكالها.
- فهم ضرورة التضامن والتعاون الدوليين.
- الوعى بأهمية تزايد التكامل بين الشعوب والأمم على المستوى العالمى.
- السعى إلى احترام وفهم جميع الشعوب وثقافتهم وحضارتهم وقيمهم وأساليب حياتهم.
- تنمية القدرة على الإتصال بالآخرين والحوار معهم .
- تنميةاستعداد الفرد للإسهام فى حل مشكلات مجتمعه المحلى ووطنه والعالم أجمع.

- عدم اقتصار الوعى على الحقوق وحدها بل شموله واجبات الأفراد والفئات الاجتماعية والأمم كل منها إزاء الأخرى.

وبالنظر إلى هذه المصادر الثلاث التى اعتمدت عليها المدارس المنتسبة فى تكوين أهدافها نجدها متداخلة ومتشابكة فيما بينها ومكملة لبعضها البعض تدور حول هدف رئيسى هو إيجاد بعد دولى للتربية تستطيع من خلاله أن ترسخ مبادئ التفاهم الدولى والسلام العالمى بين شعوب العالم ولقد وجدت المدارس المنتسبة فى هذا البعد الدولى مجالاً واسعاً تستطيع به أن تؤدى دوراً مهماً وقوياً فى البيئة المدرسية وجعلها مجالاً خصباً للتربية المعنية بالمجالات الدولية .

وبالتالى فلقد استطاعت المدارس المنتسبة أن تكون لها من خلال المصادر السابقة مجموعة من الأهداف العامةالتى اصبحت مميزة لها وهى:-

- غرس مفاهيم السلام والتفاهم والتعاون الدولى فى أذهان النشء.

-الإلمام بقضايا العالم ودور الأمم المتحدة فى حلها.

-تحسين التفاهم والتعاون بين الشعوب والأمم من خلال دراسة ثقافة الشعوب المختلفة وحماية مبادئ حقوق الإنسان .

-- تدعيم مبادئ حقوق المرأة والطفل وتربية النشء على الحفاظ على التراث العالمى الثقافى والحضارى والبيئى.

-- تحسين نوعية التعليم بتعزيز دعائم التعليم الأربعة (التعلم للمعرفة التعلم للعمل ، التعلم لتكون ، التعلم للعيش معاً).

-إعداد الشباب لمواجهة تغيرات العصر وقبول التحديات التى طرحها العلم والتكنولوجيا فى عالمنا المعاصر.

-- جعل المدارس تغدو مختبرات للتجديد من خلال تطوير المحتوى والمواد والتوجهات التربوية فى مجالات أربعة (حقوق الإنسان ، والبيئة ، وقضايا العالم ودور الأمم المتحدة فى حلها، والتعلم المتبادل بين الثقافات).

- تشجيع المدارس على القيام بمشاريع رائدة وربطها بنظام خاص كمنظمة اليونسكو والأمم المتحدة من أجل الانتفاع بها.

- حماية وصيانة البيئة الطبيعية والتراث العالمى.واحترام التعددية الثقافية تحقيقا" لشعار العيش معاً.

- تعبئة المدارس فى كافة أنحاء العالم لتعزيز دور التربية فى مجال التفاهم والتعاون الدولى.

ومن خلال استقراء الأهداف السابقة يتبين لنا :

- أن السلام والتفاهم الدولى يأخذان مركز الصدارة ضمن الأهداف التى تسعى المدارس المنتسبة لتحقيقها داخل المجتمع المدرسى ولذا فإن تحقيقهما يتطلب الإلمام بقضايا العالم ودور الأمم المتحدة فى حلها، وتحسين التفاهم والتعاون بين الشعوب والأمم من خلال دراسة ثقافة الشعوب المختلفة وحماية مبادئ حقوق الإنسان. ونشر ثقافة السلام والتسامح وترسيخ مفاهيم الديمقراطية فى أذهان النشء وذلك بتوعيتهم بكيفية التعامل مع الآخر فى أمن وسكينة ومع عناصر المجتمع الآخرى وطنيا ومحليا وعالميا من أجل تعبئة المدارس فى كافة أنحاء العالم لتعزيز دور التربية فى مجال التفاهم والسلام والتعاون الدولى .

- أن المدارس المنتسبة قد أضافت لنفسها شرعية دولية وعالمية باعتمادها فى تكوين أهدافها على كل من الميثاق التأسيسى لمنظمة اليونسكو ووثيقة الإعلان العالمى لحقوق الإنسان والمؤتمرالدولى للتعليم المنعقد فى جنيف 1968م

والتوصية الدولية بشأن التربية من أجل التفاهم الدولى والسلام العالمى الصادرة 1974م.

أن هذه الأهداف تتميز بأنها عالمية الطابع ولذلك لا يمكن تحقيقها إلا من خلال وجود تنسيق وتشاور على كافة المستويات الوطنية والإقليمية والدولية وذلك كما يلى:

أ- على المستوى الوطنى : حيث تدعى اللجان الوطنية لليونسكو لإقامة شبكة من المدارس المهتمة بتقديم وتنفيذ أنشطة وتجارب تتعلق بثقافة السلام والتسامح والتعاون والتفاهم حتى تكون لها الأثر المضاعف من أجل نشر المعلومات حول النتائج التي يتم التوصل إليها.

ب- على المستوى الإقليمى : وفيما يتعلق بالتربية فالبرغم من وجود اختلافات بين الأقاليم إلا أنه يوجد بينهم كثير من النواحى المشتركة سواء من حيث اللغة، الثقافة، الدين ومن هنا يتم تشجيع كل إقليم فى العالم على القيام بمشاريع رائدة ومبادرات وأحداث وورش عمل إقليمية للمعلمين والمنسقين الوطنين من أجل تبادل الخبرات.

جـ- على المستوى الدولي : حيث تبذل الكثير من الجهود من أجل تبادل المعلومات والخبرات حول أهم البرامج والمشروعات الرائدة التى تقوم بها المدارس المشاركة من أجل الاستفادة منها فى تعزيز دور المدارس فى نشر ثقافة التفاهم الدولى والسلام والتعاون من خلال المجتمع المدرسى .

4- الموضوعات التى تتناولها المدارس المنتسبة لليونسكو :

إن المحتوى الدراسى للمدارس المنتسبة يتبلور فى إطار برنامجها الأساسى ألا وهو التربية من أجل التفاهم الدولى والسلام العالمى والذى يهتم بنشر كل أشكال وصور التعليم المرتبط بتنمية وتدعيم مبادئ التفاهم الدولى

والسلام العالمى بين شعوب العالم كافة وذلك لأن الغاية الأساسية من المدارس المنتسبة هى ترجمة الأفكار والمبادئ والمثل والغايات التى تنادى بها اليونسكو من أجل تحقيق شكل من أشكال التفاهم والتعاون بين الشعوب على أرض الواقع.

لذا فإن المدارس المنتسبة لليونسكو تعالج موضوعها الرئيسى التربية من أجل التفاهم الدولى إما بوضع برنامج خاص بها يُدرس بجانب المقررات الدراسية أو بدمج موضوعات هذا البرنامج ضمن بعض مقررات الصف الدراسى العادية والتى يمكن أن تتقبله بدون أن يكون ذلك غريباً على المقرر ومع مرور الوقت فلقد أثبتت التجارب والخبرات أن دمج الموضوعات التى تعالج التربية من أجل التفاهم الدولى والسلام العالمى ضمن المناهج والمقررات الدراسية فى المدارس كمقررات المواد الاجتماعية, والتاريخ، والجغرافيا، والموسيقى، والرسم، واللغة الإنجليزية، والعلوم يعتبر من أحسن الوسائل لتطبيق برنامج التربية من أجل التفاهم الدولى والسلام العالمى

هذا ولقد اشتمل برنامج التربية من أجل التفاهم الدولى والسلام العالمى المرتبط بالمدارس المنتسبة على أربعة موضوعات رئيسية ومهمة والتى استطاعت من خلالهاالتعامل مع التحديات التى تواجه العالم وتهدد أمنه واستقراره ، وهذه الموضوعات هى:

أ- المشكلات العالمية ودور منظمة الأمم المتحدة فى حلها.

ب- الإنسان والبيئة.

جـ- ثقافات الشعوب والبلاد الأخرى.

د- حقوق الإنسان.

وبالنظر لهذه الموضوعات الأربعة التى أقرتها المدارس المنتسبة موضوعات رئيسية لها تستند إليها عند تنفيذ أنشطتها ومشروعاتها الرائدة نلاحظ ما يلى :

- أن جميعها مرتبطة إرتباطا قوياً بالمجتمع العالمى وما يحدث فيه من تطورات وتحديات قد تعوق عملية السلام والتعاون الدولى وذلك فى ظل التحديات المختلفة التى أصبح العالم يشعر بها ويعايشها فى ظل العولمة.

- أن هذه الموضوعات لا تخص فئة معينة من المجتمعات الإنسانية بل هى موضوعات عالمية الطابع ترتبط بالأحداث والتطورات العالمية المعاصرة مما أكسبها صفة الاستمرارية والتجديد دائماً.

- أن هذه الموضوعات نبعت من المبادئ والأفكار التى نادت بها منظمة اليونسكو فى ميثاقها التأسيسى وكذلك فى الإعلان العالمى لحقوق الإنسان وأخيراً التوصية الدولية الصادرة 1974م مما أكسبها أهمية على المستوى المحلى والإقليمى والدولى حيث رأت فيها معظم المؤسسات التعليمية وسيلة لنشر التفاهم الدولى والسلام والتعاون بين الشعوب من خلال المدرسة.

وفيما يلى توضيح لهذه الموضوعات وكيفية تناولها من خلال المدارس المنتسبة لليونسكو :

أ- الأمم المتحدة و دورها فى حل المشكلات العالمية :

لم يعد خافيا الآن مدى التأثيرالقوى للأمم المتحدة فى حياة الكثير من الأمم والشعوب على مستوى العالم ، والذى أدركه العالم وظهر له واضحاً مع انتهاء الحرب الباردة حيث أصبحت تؤدى دوراً رئيساً فى إقامة نظام عالمى جديد يزعم اهتمامه بقضايا السلام وحفظه ولقد ظهر هذا الدور فى حرب الخليج والعديد من عمليات حفظ السلام التى كلف بها مجلس الأمن مما أكسبها مكانة عالمية جعلت منها فى كثير من الأحيان الوسيلة الأولى أمام العديد من شعوب العالم التى يمكن بمساعدتها حل الكثير من القضايا والمشكلات ، وذلك فى ظل التحولات العديدة التى أصبح العالم يشعر بها ويعايشها منذ بداية

التسعينات من القرن العشرين حيث ظهرت تحولات عديدة سياسية و اقتصادية و ثقافية و اجتماعية هائلة فى حياة الكثير من شعوب العالم دفعت بدورها إلى ظهور العديد من المشكلات والقضايا ذات الطابع العالمى والتى دفعت الأمم المتحدة ومنظماتها التابعة لها أن يكون لها دور حيوي ورئيسي فى حلها.

ورغم أهمية هذا الدور إلا أنه فى كثير من الأحيان يغلف بالطابع الانتقائى فى تناول المشكلات وحلها فالقضايا التى قد ينتج عنها ضررَ للمجتمعات الكبرى المهيمنة على العالم تعالج بنوع من الحكمة والحرص الشديد فى التوصل الى الحلول الممكنة لها أما القضايا التى تستثنى المجتمعات الكبرى منها وترتبط أكثر بالمجتمعات النامية فيلاحظ التباطؤ الشديد فى التوصل إلى حلول لها وأحيانا يتم تركها بلا حلول والأمثلة على ذلك كثيرة ومتعددة نذكر منها قضية إنفلوانزا الطيور والتى ارتبط حلها بالدول الكبرى لأنها تمثل تهديد مباشر لمصالحها فى حين أهملت قضايا أخرى تخص الدول النامية مثل التوصل الى حلول للكثير من الأمراض المتوطنة فى هذه الدول ومنها على سبيل المثال " فيروس الكبد الوبائى (c)" .

ولذلك يمكن القول برغم من الدور الحيوى الذي تختص به الأمم المتحدة فإنه ليس بوسعها أن تقوم بكل أعمال إدارة شئون المجتمع الدولى ولكن يمكن لها أن تكون الآلية الرئيسية التى يتسنى للحكومات من خلالها أن تشارك بعضها البعض وكذا القطاعات الأخرى بالمجتمع فى الإدارة متعددة الصورللشئون العالمية ولقد قدمت الأمم المتحدة والهيئات التابعة لها على مر السنين إسهامات حيوية فى الاتصالات الدولية والتعاون فى ميادين متنوعة ولا تزال الأمم المتحدة والهيئات التابعة لها مستمرة فى توفير إطار التعاون الذى يعد أمراً لا مفر منه للتقدم العالمى وخاصة فى السنوات القادمة فى ظل تشابك

المصالح الدولية التى تربط بين جميع أنحاء العالم وبسبب المشاكل العالمية الجديدة التى سوف تظهر.

وبالتالى أصبحت دراسة الأمم المتحدة والهيئات التابعة لها ودورها فى حل المشكلات والقضايا المطروحة على الساحة الدولية من مركزا" للاهتمام ضمن الموضوعات الرئيسيةالتى تتناولها المدارس المنتسبة حيث يمكن للتلاميذ إدراك أهمية الدور الفعال للأمم المتحدة. وذلك بوصفها مؤسسة دولية تمثل أسمى المثل العليا وقمة الجهود الإنسانية من أجل نشر السلام والأمن الدوليين واحترام حقوق الإنسان وحرياته الأساسية.

ب- الإنسان والبيئة :

إن البيئة وحمايتها والحفاظ عليها من أهم القضايا التى تشغل العالم اليوم وخاصة فى ظل الضغوط التى تفرضها التنمية على البيئة والتى تدعونا الى تحقيق التوازن بين العمل على تحقيق رفاهية الجماهير من جهة والمحافظة على التوازن البيئى من ناحية أخرى .

ولا شك أن ظهور العديد من المشكلات البيئية الخطيرة فى مختلف بلدان العالم له أكبر الأثر فى نمو الوعى البيئى على المستوى الدولى وذلك من أجل الحفاظ عليها وحمايتها وهذا ما أكدته الأمم المتحدة فى العديد من المؤتمرات الدولية والحلقات الدراسية التى أشرفت عليها ومنها المؤتمر الدولى الذى عقدته فى إستوكهولم منذ عام 1972م وذلك بحضور العديد من ممثلى بلدان العالم المختلفة والذى أسفر عن إنشاء برنامج الأمم المتحدة للبيئة،و الأمر كذلك بالنسبة لمنظمة اليونسكو والتى أصبح لها دور مميز ومستمر فى مجال تحسين وتطوير المعرفة بعلوم البيئة وتسهيل التعاون بين علمائها من مختلف دول العالم .

ولقد نتجت العديد من المشكلات البيئية عن التعامل المستمر بين الإنسان وثقافته والبيئة الطبيعية الموجود بها فعلى سبيل المثال مشكلة التلوث هى مشكلة بيئية خطيرة نشأت من الاستخدام غير الرشيد والتعامل غير الحكيم مع الموارد الطبيعية للبيئة كالماء والهواء ومن هنا فإنسان هذا العصر عليه أن يعيد علاقته مع البيئة وعناصرها ويتعامل معها بطريقة متوازنة، وذلك فى إطار مجموعة من القوانين الدولية والأعراف التى تعمل على تشجيع وتعزيز التنمية مع المحافظة على البيئة وكيفية التعامل مع قضاياها المختلفة كتغير المناخ، التصحر، النفايات الضارة .

ومن هنا أصبح التعليم لا يعيش بمعزل عن دراسة هذه المشكلات والقضايا البيئية المختلفة فنتج ما يعرف بالتربية البيئية والتى يمكن تعريفها بأنها "عملية تكوين القيم والاتجاهات والمهارات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات المعقدة التى تربط الإنسان وحضارته بمحيطه الحيوي والفيزيقي وتوضح حتمية المحافظة على مصادر البيئة وضرورة حسن استغلالها لصالح الإنسان حفاظاً على حياته ورفع مستوى معيشته " ولقد أقرت اليونسكو هذا التعريف 1971م ضمن التقرير الختامى لندوة الإنسان والبيئة.

ومن هذا التعريف يمكن أن نستشف أهمية التربية فى تكوين الوعى البيئى لدى الإنسان فى كافة مجالات حياته اليومية حيث تساعد التلاميذ على إكسابهم قدر كبير من المعرفة والفهم المطلوب للمشاركة بفاعلية فى العديد من القضايا البيئية، وتشجعهم لإبداء وجهات نظرهم المتعددة حول البيئة ومشكلاتها،و لذا فالتربية البيئية تعتبر اليوم أحد المداخل المهمة أمام التلاميذ لإدراك بيئتهم والتكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه .

لذا فأن دراسة قضايا الإنسان والبيئة تعد من الموضوعات المهمة التى ارتبطت بالمدارس المنتسبةحيث ادركت أهمية البيئة للإنسان وأهمية المحافظة عليها و لايزال للمدارس المنتسبة دورا" قويا" فى هذا المجال. وذلك بتسليطها الضوء على البيئة وأهميتها وكيفية المحافظة عليها من خلال تبادل التقارير والصور والخرائط والتسجيلات الخاصة بالبيئة والحفاظ عليها بين تلاميذ المدارس المنتسبة بعضها البعض لكى يمكن لهم القيام بدراسات مقارنة لأساليب معالجة المشكلات المتعلقة بالبيئة فى مختلف أنحاء العالم.

جـ- ثقافات الشعوب والبلاد الأخرى :

لم يعد خافيا علينا أن دراسة ثقافات الشعوب المختلفة أصبح أمراً ضرورياً وملحاً الآن فى ظل التغيرات السريعة والمتلاحقة التى يشهدها العالم اليوم فلقد ساعد التقدم الهائل فى وسائل الاتصال والمعرفة إلى سرعة تبادل المعلومات المتعلقة بالشعوب و بثقافاتها المختلفة الأمر الذي أحدث تواصلا" حقيقيا" بين شعوب العالم والتى أصبحت لا تشعر بالعزلة والوحدة بل أصبحت فى وصلات مصيرية مترابطة فيما بينهاوذلك على الرغم مما تتضمنه من ثقافات متباينة ومتعددة.

وهذا ما تحاول منظمة اليونسكو ابرازه لنا منذ وجودها وحتى يومنا هذا ،حيث يفوض دستور اليونسكو المنظمة فى أن تحترم التنوع المثمر للثقافات و تدعم التدفق الحر للأفكار عن طريق الكلمة أوالصورة والذى كان من نتائجه صياغة الإعلان العالمى حول التنوع الثقافى 2001م والذى تعترف فيه المنظمة و لأول مرة بالتنوع الثقافى كتراث مشترك للإنسانية ويعتبر الدفاع عنه مطلبا أخلاقيا وماديا لا يمكن فصله عن إحترام كرامة الفرد.

وبالتالى فإن دراسة الثقافات المتعددة التى يزخر بها المجتمع الدولى لها أكبر الأثر فى إحداث نوع من التقارب بين شعوب العالم المختلفة الأمر الذى يسهم بدوره فى زيادة الوعى بأهمية التراث الثقافى للانسانية وأهمية المحافظة عليه من أجل تحقيق تقاربا" وتفاهما" وتعاونا" بين شعوب العالم بثقافاتها المختلفة وذلك تجنبا" لدعاوى الصدام المطروحةمن جانب العديد من الكتاب والمفكرين .

ولا شك أن للتربية دور ملحوظ فى تحقيق هذا التقارب والإتصال بين شعوب العالم بثقافاته المتعددة وهذا ما أدركته منظمة اليونسكو والتى أوعزت للمدارس المنتسبة من أجل القيام بهذا الدور حيث قامت بدورها بتبنى بمجموعة من الأنشطة والمشروعات المفيدة فى هذا الصدد فعلى سبيل المثال قامت المدارس المنتسبة بإصدار سلسلة من المطبوعات للتعريف بالشعوب والثقافات المختلفة .تحت مسمى" تعال زر بلادنا (Come Visit our Country) .

ولقد تناولت فى هذه المطبوعات كل من الهند، المغرب، السويد، السنغال حيث تم تحضير هذه المطبوعات بالتعاون بين اللجان الوطنية لليونسكو والطلاب والمعلمين والمسئولين عن المدارس المنتسبة فى كل بلد من هذه البلاد و تهدف هذه المطبوعات إلى تزويد الشباب بمعلومات عن حياة الأخرين فى أجزاء مختلفة من العالم (حياتهم اليومية- مدارسهم- تراثهم الثقافى- موسيقاهم وأساليب معيشتهم)وذلك من أجل تحقيق نوع من التقارب بين الثقافات المختلفة.

ولم تكتفى بذلك فحسب بل تقوم أيضا بتناول شعوب العالم وثقافتها المتعددة من خلال الأنشطة التى تمارسها .حيث يقوم الطلاب بممارسة العديد من المرتبطة بهذا الصدد، كتناول الزى الرسمى لبعض الشعوب وكذلك عمل مقالات وأبحاث عن التقاليد والأعراف المرتبطة بحياة الشعوب فى أجزاء مختلفة

من العالم وأيضا تبادل زيارات بين الدول المختلفة المشاركة بها للتعرف على تراثهم الثقافى وتقاليدهم وأعرافهم السائدة.

د- حقوق الإنسان Universalization of Human Rights :

تحتل دراسة حقوق الإنسان دائماً مكانة مميزة ضمن الموضوعات والأنشطة التى تدرس فى مشروع المدارس المنتسبة ولقد اعتمدت فى ذلك على كل من المبادئ والأعراف التى أقرتها الأمم المتحدة فى ميثاقها وأيضاً الإعلان العالمى لحقوق الإنسان حيث رأت أنه لكى تصل التربية المدرسية إلى تحقيق التفاهم الدولى وإرساء مبادئ السلام فيجب أن تقدم هذه التربية موضوعات تساعد على تحقيق ذلك.

ويعتبر التعرف على الحقوق الأساسية لأبناء أى مجتمع وسيلة جيدة لتعلم المبادئ العالمية لحقوق الإنسان والتى تنص على احترام الإنسان والحريات الأساسية ليس فقط كمجرد شأن وطنى داخلى ولكن كشأن عالمى يتجاوز حدود السيادة والتى أدت الى وجود رقابة شعبية ورسمية عالمية على تطبيق هذا المبدأ من جانب العديد من الدول.

وخاصة فى ظل العولمة بعد أن أصبحت قضية حقوق الإنسان من القضايا المتشعبة والممتدة تشمل نواحى كثيرة ومتعددة فى حياتنا اليومية سياسية، ثقافية، اجتماعية، اقتصادية ،الأمر الذى انعكس بدوره على التعليم , فأصبح نشر مبادئ حقوق الإنسان من خلال التربية ضرورة مهمة و ملحة.

وهذا ما أكده وزراء التربية فى الدورة الرابعة والأربعين للمؤتمر الدولى للتربية المنعقد فى جنيف 1995 حيث اتفقوا على مجموعة من المبادئ التى يمكن بها تحقيق ذلك ومنها:

• إرساء التربية على مبادئ وأساليب تساعد فى تفتح شخصيات التلاميذ والطلبة وتغرس فيهم احترام الآخرين وتساعدهم على تحقيق السلام وحقوق الإنسان والديمقراطية.

• اتخاذ التدابير اللازمة لتهيئة مناخ المؤسسات التعليمية من أجل المساهمة فى تحقيق التربية من أجل حقوق الإنسان.

• إيلاء عناية خاصة لتحسين المناهج التعليمية ومضامين الكتب المدرسية وغيرها من المواد التعليمية.

• تشجيع وضع استراتيجيات متنوعة من أجل مواجهة التحديات التى تواجه المجتمعات وتقف عقبة أمام نشر مبادئ التفاهم الدولى والسلام العالمى فيما بينهم.

• الاهتمام بالعاملين فى التعليم النظامى وغير النظامى وتدريبهم قبل الخدمة وأثناءها مع التركيز على آداب المهنة والتربية المدنية والأخلاقية والتنوع الثقافى ومجموعة القواعد الوطنية والمعايير المعترف بها دولياً فيما يتعلق بحقوق الإنسان وحرياته.

وفى إطارماسبق يتبين لنا أهمية التربية على حقوق الإنسان والسلام العالمى والتى أصبحت قضية مهمة تفرض نفسها فى حقل العلاقة بين التربية والعولمة وذلك فى ظل وجود توجه عالمى من قبل المنظمات الدولية لاستدخال التربية على حقوق الإنسان والسلام العالمى فى مختلف أنحاء العالم

ولقد اعتمدت المدارس المنتسبة فى تعليم حقوق الإنسان على مدخلين :

أ- المدخل التاريخى :والذى يتم بوسطة سرد الأحداث والقضايا التاريخية المتعلقة بحقوق الإنسان على مر العصورحيث يقوم معلم النشاط بإنتقاء هذه الأحداث والقضايا التاريخية وسردها للطلاب من أجل الاستفادة منها.

ب- المدخل المقارن :حيث يتم من خلاله طرح العلاقات الاجتماعية المنتشرة على كافة المستويات المحلية والدولية والعالمية ودراستها كالقضايا المتعلقة بالمرأة وحقوقها، والعنصرية، والمهاجرين، الأطفال 000 الخ ، وذلك بعمل أبحاث ودراسات مقارنة تتناول بالشرح والتحليل هذه القضايا وكيفية التعامل معها والاستفادة من خبرات الآخرين فى تناولها والتعامل معها وإيجاد حلول لها .

ولكى تثبت المدارس المنتسبة حرصها على تعليم مبادئ حقوق الإنسان من خلالها فلقد زودت المؤسسات المشاركة بمجموعة من الوثائق والمواد التعليمية المرتبطة بذلك كما اهتمت بمشاركة المدارس فى الاحتفال باليوم العالمى لحقوق الإنسان كل عام حيث تطلب منهم تقديم أنشطة مرتبطة بذلك الصدد.

وأخيرا يمكن أن يقوم مسئولو المدارس المنتسبة من (مديرين ومعلمين) بتحقيق مستوى معين من الإنجاز فى تعليم حقوق الإنسان بمدارسهم من خلال إيمانهم بمجموعة من المتطلبات والاستراتيجيات التى تساعدهم على تحقيق ذلك والتى تتمثل فى:

- الاقتناع الكامل بأهمية توعية التلاميذ أو الطلاب بحقوقهم الأساسية وممارسة هذه الحقوق وتطبيقها داخل المدرسة.
- توافر الإدارة المدرسية الديمقراطية.
- معاونة البيئة المحلية ومؤسساتها للمدرسة.
- تدعيم البنية الأساسية لتكنولوجيا التعلم والالتزام الكامل من قبل المؤسسات المسئولية على إعداد المعلم وتدريبه بتوفير الخبرات وإتاحة المجال للمعلم بصفته مسئول فى أنشطة المدارس للمزيد من التدريب وللمعرفة.
- توفر الدعم المادى اللازم لبعض الأنشطة المدرسية الصفية واللاصفية.

•توفير كافة الوثائق المتعلقة بحقوق الإنسان وطرحها عليهم من أجل تناولها والاستفادة منها داخل مدارسهم.

• استخدام الأساليب والاستراتيجيات التى يمكن بها التعريف بحقوق الإنسان بالمدارس المنتسبةمثل :

أ- إدراج دراسة حقوق الإنسان وتصميم أنشطة حولها ضمن أنشطة المدرسة.

ب- تنظيم جلسات عصف ذهنى حول قضية حقوق الإنسان بعد دراسة اى وثيقة خاصة بهذا المجال.

ج- تصميم مواقف تعتمد على المحاكاة وتمثيل الأدوار.

هل تصلح تجارب الآخرين عندنا ؟

إن اختلاف البيئة من مجتمع لآخر، يجعل نقل تجارب الآخرين، دون تطويعها للظرف المحلي، سببًا في عدم الحصول على نفس النتائج.

إن نقل مسؤوليات للمديُر، بحيث يشعر أنه صاحب القرار في مدرسته، وبالتالي يرى مباشرة مدى نجاحه في تنفيذ خططه التطويرية، أو عدمه، الوزارة تقول له: أنت ربان سفينتك، وما عليك إلا أن تنقل ركابها إلى بر الأمان، ولك الحرية في تصريف الأمور على متنها كما تشاء، فهل تصل سفننا إلى هدفها بروح الفريق، الذي يتعاون مع القبطان، أفضل من ذي قبل، أم ستؤدي هذه الصلاحيات، إلى أن تتوه سفننا في البحر، لعدم قدرة القبطان على قراءة خطة السير والسير تبعًا لها، أو كسب الآخرين للتعاون معه؟

دعونا نسع جميعًا، لإنجاح تطبيق الصلاحيات الجديدة، هذا النجاح الذي لن ينعكس إيجابًا على مدير المدرسة وحده، بل سيكون محصلة جهد مشترك، وله ثمار مشتركة، وإذا اعتبرنا كل معلم، شريكًا في خطط تطوير التعليم في المملكة، فإن الوزارة وخبراءها سيرحبون بالتأكيد بأي تعديلات يقترح

المعلم تنفيذها، بعد تجربة هذه الصلاحيات، بحيث تكون أكثر ملاءمة للأوضاع الفعلية على الأرض، أو على الأصح داخل المدرسة. وعندها ستتحقق «النقلة الكبيرة في العمل التربوي والتعليمي»، التي تحدثت عنها الوزارة، وتؤدي الصلاحيات الأكثر، إلى تعليم أفضل.

مديرى المدارس ... الرؤية الواضحة.. مفتاح التأثير

يعتبر مدير المدرسة أرفع المناصب شأنًا في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، ويعتبر «الناظر» أحيانًا في بعض المدارس الخاصة أرفع منصب إداري حيث يتشارك المنصبان في القيام بنفس المهام والمسئوليات، وإن تحمل «نظار» المدارس أنشطة إضافية أخرى كجمع التبرعات على سبيل المثال. وفي بعض المناطق التعليمية، يمكن أن يقوم فرد واحد بمهام الناظر والمدير في آن واحد.

وغالبًا ما تطلق عبارة «زعماء أو قادة المدرسة» على المديرين والنظار وآخرين من المسئولين عن العملية التعليمية كلها في مدرسة ما.

أساليب متعددة لاكتشاف الموهوبين : مقاييس الذكاء تغفل عن 70٪ من الموهوبين:

الفلسفة التي تركز على القوى الإنسانية دون إغفال للضعف الإنساني، كما تركز على أهمية البيئة دون إغفال للخصائص الشخصية، من هنا كان طرح المنظومة الرباعية ركنًا أساسيًا في دراسات علم النفس الإيجابي.

وتتناول المنظومة الرباعية الخصائص الإيجابية في الشخصية والبيئة جنبًا إلى جنب الخصائص السلبية في الشخصية والبيئة، وترى أن غياب أي مكون من المكونات الأربعة ينعكس سلبًا على دراسة الظاهرة سواء في فهم مدخلاتها أو تفسير مخرجاتها.

ومن هنا كانت رؤية علم النفس الإيجابي للموهبة والتي تتلخص في التحول: من القول إن هذا الفرد لا تتوفر لديه شروط أو مواصفات الموهبة وبالتالي لا يقع في فئة الموهوبين، إلى التساؤل عن جوانب القوة لدى الفرد في خصائصة الشخصية (العقلية والانفعالية والاجتماعية)، وكيف يمكن توظيفها أو إثراؤها كي تعوض جوانب القصور لديه بما يحقق له أفضل الفرص لتحقيق ما لديه من إمكانات وبالمثل التساؤل عن جوانب القوة في بيئة هذا الفرد، وكيف يمكن توظيفها كي تعوض جوانب القصور بها بما يحقق له أفضل الفرص للنمو، ومن هذا التفاعل الرباعي تتحقق أفضل النتائج.

من هنا كان الالتقاء بين مبادئ علم النفس الإيجابي ومبادئ نموذج رينزولي الإثرائي في اكتشاف الموهبة ورعايتها، حيث تحتل قضية الموهبة أولوية في نظم التعليم عالميًا، فبقدر ما يضيف التقدم العلمي لفهم الظواهر بقدر ما يفتح جبهات جديدة للتأمل ومحاذير جديدة للتدبر - وهذا موقفنا من قضية الموهبة.

وقد يبدو الأمر بسيطًا، فهناك أناس اختصهم الله بقدرات فائقة وما علينا إلا أن نكتشفهم، ونحيطهم بالرعاية حتى يحققوا لأنفسهم ولمجتمعاتهم التقدم والازدهار.

من هذه المقدمة تتفجر الإشكاليات العلمية الآتية:

إشكاليات خاصة باكتشاف الموهبة.

إشكاليات خاصة برعاية الموهبة وتنميتها.

هذا الفصل التعسفي بين الإشكاليات بهدف المناقشة لا يعبر عن حقيقة العلاقة المنظومية بينها.

وحيث إن الباحث في دراسته ومناقشته لهذه الإشكاليات لابد له من فلسفة أو أساس نظري يهديه في رؤيته، وييسر له خلق معنى متكامل من الجزئيات المتفرقة، فسوف نبدأ هذا المقال بطرح الأساس النظري الذي نناقش من خلاله إشكاليات الموهبة والتعليم.

يرتبط الأساس النظري الذي نقدمه بالنظرية الإنسانية ومحورها «تحقيق الذات»، فكل إنسان لديه إمكانات تفوق أداءه الفعلي، ومن حقه أن يسعى لتحقيق إمكاناته من أجل تحقيق ذاته إلى أقصى الحدود، بما يختصر التفاوت بين ما لديه من إمكانات وما يحققه فعلًا من إنجازات.

وبالتالي فإن من واجبات المجتمع إتاحة الفرصة المناسبة التي تمكن أفراده من تحقيق ما لديهم من إمكانات.

- كيف تؤدي اختبار «القدرات» و«التحصيلي» ؟

إن الراغبين الدخول للجامعة فى الدول المتقدمة والعربية كذلك، لم تعد اختبارات الثانوية العامة هي الهم الأوحد للطلاب ومن بعدهم الطالبات، ولم تعد هي هاجس أولياء الأمور وقلقهم على مستقبل أولادهم وبناتهم.

ومع مرور السنوات على ذلك لازال الانطباع كما هو من جهة غالبية الطلبة،الذين يجدون في القياس تجنيا عليهم، وإهدارًا لجهودهم في الثانوية العامة، كما أن الآباء يشتكون فرض رسوم الاختبار، ويعدون اختبار القدرات والتحصيلي عقبة كبيرة في طريق أحلام ورغبات أبنائهم.

فالطاقة الاستيعابية لا تتحكم بها اختبارات المركز بل هي مرتبطة بقدرة الجامعة على الاستيعاب والاختبارات ما هي إلا إحدى الأدوات التي تستخدم لوضع الطالب في المكان المناسب لإمكاناته وقدراته من أجل أن يأخذ الجميع نصيبهم بالعدل والإنصاف ولكي لا تهدر الطاقة الاستيعابية للجامعات

جراء التعثر والرسوب الكبير نتيجة قبول طالب في تخصص لا يستطيع أن ينجح فيه وأن يقصى طالب من تخصص يستطيع أن ينجح فيه».

ومهما طال الحوار بين الجهة الرافضة والمتذمرة والأخرى المناضلة من أجل إثبات استحقاق التجربة، ونجاح تنفيذها يظل الطلبة مطالبين بفعل ما بوسعهم، والتعرف على ماهية الاختبارات، والسعي إلى إيجاد الطريق الصحيح لإنجاز الاختبار على افضل ما يأملون.

اختبار القدرات العامة والتحصيلي

هو اختبار يقيس القدرة على الفهم، والقدرة التحليلية والاستدلالية لدى الطالب، اي أنه يركز على معرفة قابلية الطالب للتعلم بصرف النظر عن براعته الخاصة في موضوع معيّن؛ وذلك من خلال قياس قدراته على فهم المقروء وإدراك العلاقات المنطقية، والقدرة على حل مسائل مبنية على مفاهيم رياضية أساسية، والاستنتاج، والقياس. وهو بطبيعته يعتمد على القدرات العقلية التي تنمو وتتطور بالاجتهاد الخاص، والعمل العقلي المستمر عبر السنين سواء في المدرسة أم في الحياة العامة ولا يعتمد اعتماداً مباشراً على المعلومة المجرّدة ويعد اختبار القدرات أداة لقياس مهارات لا تقيسها اختبارات الثانوية العامة، حيث أظهر البحث العلمي أن ارتباط الدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار القدرات مع درجة الثانوية العامة ارتباط ضعيف.

كما أن اختبار القدرات لا يحتاج إلى استعداد سابق سوى التعود على طريقة الأسئلة والإجابة، وإن كانت هناك حاجة لتذكر بعض الحقائق أو المفاهيم فإنها سُتقدّم في كتيب الأسئلة..

أما اختبار التحصيلي فيقيس مستوى المعرفة التي حصّلها الطالب ممّا درسه في المدرسة من مقررات «الأول + الثاني + الثالث».

تكون عادة على شكل تخصصات مثل الرياضيات،أو الكيمياء،أو الفيزياء،أو اللغة الإنجليزية، أو التاريخ، أو النحو. ويحتاج إلى استعداد مسبق. ويتفق كلا الاختبارين بطريقة صياغة الأسئلة حيث يكتب السؤال ويعطى خيارات (بدائل).

ومن المعروف أنه ليس هناك نجاح أو رسوب في هذا الاختبار بل سيرصد للطالب الدرجة التي حصل عليها بناءً على الإجابات الصحيحة، التي تكون بمثابة المقياس لمستوى الطالب. وتقوم الجامعات بإعطاء هذه الدرجات الوزن المعتمد لديها لهذا الاختبار، كما تعطى درجات الثانوية العامة الوزن المعتمد لها ومن ثم تكون المنافسة في القبول على الدرجة المحصّلة بعد تطبيق الأوزان.

■ أجزاء الاختبار

مدة الاختبار ساعتان ونصف الساعة، مقسمة على ستة أقسام لكل قسم خمس وعشرون دقيقة، وسيكون هناك حوالي ستين (60) دقيقة بين دخول الطلاب للقاعة وبداية الاختبار. لذا على الطالب أن يكون مستعداً للجلوس حوالي ثلاث ساعات ونصف، وينقسم الاختبار إلى جزأين:

أ- الجزء اللفظي: يشتمل على أسئلة تستفهم عن كل ما يخص استيعاب المقروء، كفهم نصوص القراءة وتحليلها، من خلال الإجابة عن أسئلة تتعلق بمضمون هذه النصوص. وإكمال الجمل، مثل فهم صيغ النصوص القصيرة الناقصة، واستنباط ما تحتاج إليه من تتمات لتكوّن جملاً مفيدة. أيضًا التناظر اللفظي كإدراك العلاقة بين زوج من الكلمات في مطلع السؤال، وقياسها على نظائر تماثلها معطاة في الاختيارات. وأسئلة عن معاني المفردات.

ويتضمن هذا الجزء 68 سؤالًا للتخصصات العلمية، و91 سؤالًا للتخصصات النظرية.

ب- **الجزء الكمي:** يشتمل على أنواع الأسئلة الرياضية المناسبة لاختبار القدرات (وفقًا للتخصص في الثانوية العامة: علمي أو نظري) ويركز على القياس والاستنتاج وحل المسائل، ويحتاج إلى معلومات أساسية بسيطة.ويتضمن هذا الجزء52 سؤالا موضوعيًا للتخصصات العلمية وتتوزع الأسئلة وفقًا للحقول وفقًا للآتي، على وجه التقريب: 40٪ سؤالًا حسابيًا، و24٪ سؤالًا هندسيًا32٪ سؤالًا جبريًا، و13٪ سؤالًا تحليليًا وإحصائيًا، أما اختبار التخصصات النظرية فيتضمن 30 سؤالًا تشمل الحساب والهندسة والتحليل.

ويضم الاختبار بجزأيه (اللفظي والكمي) عددًا من الأسئلة التجريبية، لكنها لا تحسب ضمن الدرجة التي يحصل عليها الطالب.كما تُقدّم الأسئلة بشكل متناوب بين الجزء اللفظي والجزء الكمي في ستة أقسام، يخصص لكل منها 25 دقيقة.ويبدو الثبات واضحًا في عدد الأسئلة في كل الاختبارات على مدى السنوات، وكذلك تقسيماتها والوقت المخصص لكل قسم. أما الأسئلة نفسها فتختلف من اختبار إلى آخر ويبقى أن هناك مستوى موحدًا للصعوبة محافظًا عليه بين هذه الاختبارات. ويقوم المركز بموازنة نتائج كل اختبار مع نتائج الاختبارات السابقة قبل رصد النتائج؛ وذلك بهدف توحيد المعايير وثبات الاختبار.

الاستعداد للاختبار

لا يعتمد الاختيار، بشكل مباشر، على المعلومات التي يحصلها الطالب من المقررات الدراسية؛ وعليه فهو لا يحتاج إلى استعداد سابق سوى التعود على طريقة الأسئلة والإجابة. علمًا بأن بعض المفاهيم الرياضية والهندسية الأساسية ستقدّم للطالب في أثناء الاختبار.

ويمكن للطالب الاستعانة بـ«دليل الطالب التدريبي لاختبار القدرات العامة» الذي يشتمل على أمثلة محلولة ونماذج من الاختبار، ولا يتطلب إجراء عمليات حسابية معقدة، فهو يعتمد الأرقام السهلة التي تُجْرى عملياتها ذهنيًا أو يدويًا، لهذا لا يسمح باستخدام الآلة الحاسبة في الاختبار. ويستحسن للطالب أن يزور المواقع المهتمة بذلك، والتي تقيم تجمعات طلابية يقدمون تجاربهم السابقة، ويقومون بوضع أسئلة موجودة في الدليل، وكتب الدورات التدريبية التي تعرضها كثير من المدارس والمراكز والتي يلتحق بها الكثيرون، ومن ثم التدرب على حلها وعلى اجتياز الوقت المحدد.

من أنواع الاختبارات

1- اختبار القبول للتخصصات العلمية- طالبات وهذا الاختبار لخريجات الثانوية العامة (علمي) الراغبات في الالتحاق بكليات الجامعة بما فيها الكليات الصحية، ويتكون الاختبار من ستة أقسام: قسمين لأسئلة القدرات العامة، وأربعة أقسام لأسئلة التحصيل الدراسي. ويركز قسما القدرات العامة على معرفة قابلية الطالبة للتعلم بصرف النظر عن براعتها الخاصة في موضوع معين، عن طريق الفهم والاستنتاج والقياس. أما التحصيل الدراسي فإنه يركز أسئلة أقسام التحصيل الدراسي على المفاهيم العامة في مواد الأحياء، والكيمياء، والفيزياء، والرياضيات، واللغة الإنجليزية، مما مر عليها في الثانوية الثلاثة علمي.

2- الاختبار التحصيلي للكليات العلمية - طلاب

يغطي الاختبار المفاهيم العامة في مواد: الأحياء، والكيمياء، والفيزياء، والرياضيات، واللغة الإنجليزية، في مقررات الصفوف الثانوية الثلاثة. وتتفاوت الأسئلة من حيث طبيعة تركيزها على المستويات المعرفية، فهناك عدد من

الأسئلة يتطلب الفهم، وآخر يتطلب التطبيق، وثالث يتطلب الاستنتاج... وهكذا. وتوزع نسبة الأسئلة على المواد على النحو الآتي: الأحياء 20٪، الكيمياء 20٪، الفيزياء 20٪، الرياضيات 20٪، اللغة الإنجليزية 20٪.

3- اختبار القبول للتخصصات النظرية- طالبات هذا الاختبار لخريجات الثانوية العامة (أدبي/ تحفيظ) الراغبات في الالتحاق بالكليات التي تشترط الاختبار يتكون الاختبار من ستة أقسام: قسمين لأسئلة القدرات العامة، وأربعة أقسام لأسئلة التحصيل الدراسي.

يركز قسما القدرات العامة على معرفة قابلية الطالبة للتعلم بصرف النظر عن براعتها الخاصة في موضوع معين، وذلك من خلال قياس القدرة على فهم المقروء، وإدراك العلاقات المنطقية، والقدرة على حل مسائل مبنية على مفاهيم رياضية أساسية، وعلى القدرة على الاستنتاج والقياس.

أما التحصيل الدراسي فيركز أسئلة أقسام التحصيل الدراسي على المفاهيم العامة في مواد الحديث والثقافة الإسلامية، والتوحيد، والفقه، والنحو والصرف، والبلاغة والنقد، والأدب، والتاريخ، والجغرافيا.

4- اختبار القدرات العامة باللغة الإنجليزية Genral Aptiude Test (GAT).

هذا الاختبار معادل لاختبار القدرات العامة للمرحلة الثانوية (باللغة العربية)، لكنه ليس مطابقًا له من حيث الأسئلة نفسها، أي أنه ليس ترجمة.

وهو - مثل الاختبار المقدم باللغة العربية - مبني على استعمال اللغة والرياضيات لقياس قدرة استيعاب المقروء، والعلاقات المنطقية، وسلوك حل المشكلات، والقدرة على الاستنباط، والقدرة على الاستقراء. ويتكون الاختبار من ستة أقسام:

الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد: كل سؤال تتبعه أربعة اختيارات (أ،ب،ج،د) يختار الطالب من بينها الإجابة الصحيحة.،و بعض الأسئلة أسئلة تجريبية لا تدخل في حساب درجة الطالب.

يبلغ مجموع أسئلة الاختبار (غير الأسئلة التجريبية) 120 سؤالًا، تتكون من 68 سؤالًا لفظيًا،و52 سؤالًا كميًا.

5- اختبار القدرات العامة للجامعيين وهو اختبار مدته ساعتان ونصف الساعة يقدم باللغة العربية لخريجي المرحلة الجامعية، ويتكون من ثلاثة أجزاء: لفظي (لغوي)، وكمي (رياضي)،ومنطقي استدلالي ومكاني، ويركز على القدرة على القراءة بفهم عميق، والقدرة على تمييز البناء المنطقي للتعبيرات اللغوية، وعلى الاستدلال، وعلى الاستنتاج القدرة على إدراك العلاقات المنطقية، المكانية وغير المكانية، وعلى التحليل، وعلى الاستقراء، وعلى تفسير النتائج.

وتقدم أسئلة الأجزاء الثلاثة بشكل متناوب في ستة أقسام، يُعطى كلّ منها (25 دقيقة). وجميع الأسئلة على شكل اختيار من متعدد. أي أن المختبر يختار الإجابة الصحيحة من أربعة اختيارات معطاة: (أ، ب، ج، د).

الاختبار موجه للطلاب والطالبات الراغبين في الالتحاق ببرامج ما بعد المرحلة الجامعية (النظرية، والعلمية)،

يقدم الاختبار ثلاث مرات في العام . وتعلن مواعيده على الموقع الرسمي للمركز، ويهدف إلى:

- التعرف على الطلاب الذين لديهم مهارات بحثية وقدرات تزيد من فرص نجاحهم في برامج الدراسات العليا.

- تبصير الطالب بمستواه في القدرات العقلية الهامة للتعليم ما بعد الجامعي.

- تقديم معيار يضاف إلى بقية المعايير المستخدمة لاختيار طلاب الدراسات العليا.

ومن المعروف أن الجامعات العريقة في العالم درجت على اشتراط اختبارات مشابهة لهذا الاختبار على الطلاب المتقدمين لبرامج الدراسات العليا فيها، مثل الاختبار المعروف باسم .

6- اختبار الكفايات في اللغة الإنجليزية S

Standardized Test of English Proficiency (STEP). هو اختبار لتحديد المستوى في اللغة وتطلبه بعض الجامعات والمؤسسات التعليمية فهو للطلاب المتخرجين من الثانوية المتقدمين - مثلاً- إلى شركة الكهرباء والتأمينات الاجتماعية وبعض كليات اللغات والترجمة وبعض الجهات تطلب هذا الاختبار للمتقدمين لمرحلة الماجستير وكذلك الطلاب الساعين إلى الإعفاء من مقررات باللغة الإنجليزية في برامجهم الدراسية، ومعلمي اللغة الإنجليزية الساعين للحصول على شهادة، والأشخاص الساعين للحصول على وظائف في القطاع الخاص.

ويتكون الاختبار من 100 سؤال إلى جانب أسئلة تجريبية لا تدخل في حساب درجة الطالب ويقسم إلى: استيعاب المقروء 40٪، وبناء الجمل (النحو) 30٪، واستيعاب المسموع 20٪،وتحليل الكتابة 10٪.

نتائج الاختبارات

بعد عقد الاختبار، يُصحِّح المركز أوراق الإجابة، مستخدمًا التصحيح الآلي. وتُرصَد النتائج، وتطبع، وتُعْلن بعد تحليلها. وبإمكان الطالب أن يعرف نتيجته عن طريق الهاتف الموحد أو موقع المركز على الإنترنت، وترسل النتائج برسائل موبايل لمن سجل لهذه الخدمة في عملية التسجيل للاختبار علمًا بأن

المركز يزود الجامعات والكليات بنتائج الطلاب بشكل إلكتروني. وإذا كان الطالب قد أدى الاختبار أكثر من مرة؛ تُرسل الدرجة العليا التي حصل عليها.

وليس هناك نجاح أو رسوب في الاختبار، بل ترصد للطالب الدرجة التي حصل عليها؛ بناءً على الإجابات الصحيحة التي تكون بمثابة المقياس لمستوى الطالب وموقعه بين أقرانه الذين تقدموا للاختبار. وكل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي تعتمد وزنًا معينًا لدرجات الثانوية العامة، ووزنًا معينًا لدرجات هذا الاختبار؛ ومن ثمّ تكون المنافسة في القبول في تلك الجهة (الجامعة أو الكلية) مبنية على الدرجة المحصّلة بعد تطبيق وَزْنَيْ الدرجتين، ووزن درجة الطالب في الاختبار التحصيلي (إن كان مطلوبًا).

وتزود الجامعات والكليات وجميع الجهات التي تشترط الاختبار بالنتائج إلكترونيًا، ولا يشترط على الطالب تقديم نتيجة الاختبار في شهادة ورقية لتلك الجهات.

اختبارات القياس والتقويم في أوروبا :اختبار الثانوية العامة.. المصداقية الأكبر لا تتبنى دول الاتحاد الأوروبي سياسة موحدة في مسألة إجراء اختبارات القياس والتقويم قبل الالتحاق بالدراسة الجامعية، فهناك دول تكتفي بدرجة الثانوية العامة، وتعتبرها الأساس الوحيد لحصول الطالب على مكان في الجامعة أو عدمه، وهناك دول أخرى تفرض اجتياز اختبارات قبول أو ما يعرف بالقياس والتقويم، لكن هناك إجماع على أن نتائج اختبار الثانوية العامة يجب أن تحظى بالمصداقية الكبيرة، وألا تكون علاماته هبة أو منحة لإرضاء الطالب وأهله، مقابل الإساءة إلى النظام التعليمي بأكمله.

بلجيكا: مخاطر الدراسة بدون اختبار قبول

من يرغب في الالتحاق بالدراسة في إحدى الجامعات البلجيكية، يقدم أوراقه إلى هذه الجامعة مباشرة، بشرط حصوله على شهادة الثانوية العامة البلجيكية أو شهادة أجنبية معادلة لها، ولا يحتاج خريج المدارس الثانوية من أي دول أوروبية إلى تأدية اختبارات إضافية، إلا اختبار لغة الدراسة سواء كانت الفرنسية أو غيرها، وإلى دفع رسوم دراسية مقدارها 726 يورو سنويًا، وتسعى الجامعات البلجيكية لاجتذاب الطلاب المتفوقين، من خلال عمل معارض تعليم عال، للتعريف بنفسها. وليست هناك اختبارات قبول في الجامعات البلجيكية، لكن الاختبارات التي يؤديها الطلاب في السنوات الأولى للدراسة الجامعية، تكون بالغة الصعوبة، وتعتبر بمنزلة المصفاة التي تفصل الطالب الجيد من الطالب الذي لا يقدر على الدراسة الأكاديمية. أي أنه مقابل الإعفاء من اختبار القبول قبل الدراسة. فإن الطالب قد يخسر سنوات عمره، ليكتشف بعد ذلك أنه لا يسير في الطريق الصحيح.

ألمانيا: اختبار قبول للطلاب العرب دون الأوروبيين

بعد أن كان القبول لسنوات طويلة يتم عن طريق إدارة مركزية لغالبية الجامعات الألمانية، أصبح التقديم منذ عام 2001م، لدى كل جامعة بصورة مباشرة، وتضع كل جامعة شروط خاصة بها لقبول الطلاب، ولكن يمكن الحديث إجمالاً عن 5 في المئة من الأماكن للطلاب الأجانب، يشترط عليهم اجتياز اختبار اللغة الألمانية، واختبارات القبول الجامعي بعد دراسة تستمر فصلين دراسيين فيما يسمى بالكلية التحضيرية، لكل الطلاب العرب، باستثناء طلاب

تونس، كما سبقت الإشارة، إضافة إلى طلاب فلسطين المحتلة، الذين يحملون شهادة الثانوية العامة الإسرائيلية وتتحدد مواد اختبار القبول الجامعي تبعًا للتخصص الدراسي المطلوب الالتحاق به، ويتم دمج درجات الثانوية العامة مع درجات اختبار القبول الجامعي، ويكون اختيار الطلاب على أساس متوسط هاتين العلامتين، إلا أن هناك جامعات تشترط عمل مقابلة شخصية، أو أن يكتب المتقدم موضوع تعبير يشرح فيه مبررات اختياره لهذه الجامعة بالذات، وما يمكن أن يسهم به في المجتمع الطلابي، لإثراء الحياة الطلابية بمعارفه ومواهبه.

إنجلترا: عقبات كثيرة

في أكسفورد وكامبريدج

تقوم جهة مركزية باستقبال طلبات التقدم للدراسة الجامعية، واسم هذه الجهة هو (خدمة قبول الجامعات والكليات UCAS) وهي جهة وسيطة فقط، أما الاختيار الفعلي فتقوم به كل جامعة بنفسها، وليس للطالب حق قانوني في الحصول على مقعد دراسي في الجامعة، وتشترط بعض الجامعات تقديرات لا تقل عن (AAA) أو (AAB) في الثانوية البريطانية، علاوة على تقييم جيد من مدير المدرسة عن الطالب المتقدم للدراسة، وأحيانًا تكون هناك مقابلة شخصية. وتشترط الجامعات المرموقة مثل أكسفورد وكامبريدج اجتياز اختبار قبول خاص بها، يتضمن كتابة موضوع تعبير، وتقدم الطلبات في مؤسسة (UCAS) في موعد أقصاه 15 ديسمبر، ويسمح للطالب بكتابة أسماء ثماني جامعات بحد أقصى في طلبه، ويحصل الطالب على القبول المبدئي أو الرفض في ربيع العام التالي، ويمكن للطلاب الذين حصلوا على رفض، أن يتقدموا مرة أخرى، للتنافس على الأماكن المتبقية في كل جامعة، ويكون التقديم لجامعتي أكسفورد وكامبريدج في موعد أقصاه 15 أكتوبر، وترفضان أن يقدم الطالب

طلبًا لدى مؤسسة (UCAS) في نفس العام الذي يتقدم بطلب إلى أي منهما، أي أن الطالب الذي يحصل على رفض من هاتين الجامعتين، يضيع عامًا من عمره في انتظار مواعيد التقديم من جديد في السنة التالية.

فنلندا: اختبارات قبول لا يجتازها إلا 15 في المئة

تشترط الجامعات في فنلندا أن يكون المتقدم حاصلًا على شهادة الثانوية العامة المعادلة للشهادة الفنلندية، وأن يجتاز اختبار قبول، تشكل نتيجته مع نتيجة شهادة الثانوية العامة أساس اختيار الطلاب في الجامعة، وإذا أخذنا دراسة الحقوق مثلاً، فإن اختبار القبول يحتوي على أسئلة في القانون، يستعد لها الطلاب قبل الاختبار بشهور طويلة، ويحصل المتقدم على قائمة بمراجع قانونية تبلغ حوالي 800 صفحة، يجب عليه دراستها قبل التقدم للاختبار المعروف بصعوبته البالغة، بحيث لا تزيد نسبة الطلاب الناجحين فيه مثلاً في جامعة هلسينكي عن 15 في المئة من مجموع المتقدمين، ولذلك تقام دورات تحضيرية ودروس مراجعة من معاهد خاصة، ويحتاج الطالب إلى إعادة الاختبار أكثر من مرة في أغلب الأحيان، للحصول على المقعد الدراسي، ويبحث غالبية الطلاب عن وظيفة في خلال هذه الفترة، وتؤدي هذه العقبات الكبيرة، إلى اقتصار الالتحاق بالدراسة على الطلاب المتفوقين، وإلى الانخفاض الشديد في نسبة المتسربين من الطلاب في الجامعات الفنلندية.

فرنسا: إمكانية الدراسة الجامعية

بدون شهادة ثانوية عامة

الدراسة الجامعية في فرنسا، لا تقتصر على الحاصلين على الثانوية العامة التي تسمى هناك (البكالوريا)، ولكن يمكن لأي فرنسي بلغ السابعة عشرة من عمره، ولا يحمل الثانوية العامة، أن يدرس القانون مثلاً، من خلال الالتحاق

بدراسة تمهيدية لمدة عامين دراسيين في دورات مسائية، يحصل بعدها على شهادة اسمها (Droit en Capacité)، تكفل له الالتحاق بالدارسة الجامعية، بل إنه يعفى من السنة الأولى في الجامعة، إذا حصل في الدراسة التمهيدية على 15 نقطة من 20.

ولا يوجد نظام قبول مركزي لتوزيع الطلاب على المقاعد الجامعية، ولذلك يتقدم الطالب للجامعة مباشرة، ويحصل كل طالب تقريبًا على قبول جامعي، بدون أي اختبارات قبول، ولا توجد رسوم دراسية للطالب الأوروبي، بل يدفع الطالب 150 يورو رسوم تسجيل فقط.

أيرلندا: درجات الثانوية هي الأساس

يتقدم الطالب الراغب في الالتحاق بالدراسة في إحدى الجامعات الأيرلندية، إلى دائرة حكومية اسمها (المكتب المركزي للطلبات office applications Central)، ويجري توزيع المقاعد الدراسية تبعًا للدرجات الواردة في شهادة نهاية مرحلة الثانوية العامة، وهو نظام يعتمد على تحديد معدلات مرتفعة للتخصصات الدراسية التي يكون الإقبال عليها كبيرًا، لكن يبقى القرار الأخير في يد كل جامعة، حول إجراء اختبارات قبول أو عدمه، وحول الدرجة المطلوب الحصول عليها في اختبار اللغة الإنجليزية، سواء كان اختبار التوفل أو الآيلتس، ويدفع الطلاب الأجانب من خارج أوروبا، رسومًا دراسية، تختلف قيمتها حسب التخصص وحسب الجامعة وحسب المرحلة الدراسية، وتتراوح بين ما يعادل 3000 - 4500 يورو سنويًا، علاوة على رسوم تسجيل تبلغ حوالي 1500 يورو، أما الجامعات الخاصة فرسومها الدراسية تبلغ حوالي 6000 يورو سنويًا. علما بأن هناك جامعات تسمح لعدد محدود من الطلاب بالدراسة بدون الحصول على شهادة الثانوية العامة، إذا كان الطالب قد

بلغ الثالثة والعشرين من عمره على الأقل، وعمل في مجالات لها علاقةبالتخصص الذي يرغب الدراسة فيه.

إيطاليا: نتائج الثانوية العامة

لا تمثل إلا 20 - 40 في المئة

إيطاليا هي صاحبة أقدم الجامعات الأوروبية، ففيها تأسست جامعة بولونيا في القرن الحادي عشر، وعلى عكس الكثير من الدول الأوروبية، فإن الجامعات الإيطالية لا تقصر القبول للدراسة فيها على الحاصلين على الثانوية العامة، بل يمكن لمن حصل على شهادة الثانوية من مدرسة فنية أو تجارية، أن يدرس في الجامعة بدون أي قيود، وتتراوح الرسوم الدراسية بين 750 إلى 3000 يورو سنويًا، علاوة على 170 يورو رسوم تسجيل في الجامعة، ويجب على المتقدم للدراسة الجامعية اجتياز اختبار قبول، يجرى احتسابه بنسبة تتراوح بين 60 إلى 80 في المئة ودرجة الثانوية العامة بالنسبة المتبقية أي 20 إلى 40 في المئة فقط ولكن هذا النظام لا يمكن اعتباره ناجحًا، لأن 60 في المئة من الطلاب الدارسين هناك والبالغ عددهم حوالي 1,8 مليون طالب، يتوقفون عن الدراسة قبل الانتهاء منها، للحصول على وظيفة. وفي حين يضطر الطالب الأوروبي لخوض اختبار إضافي في التخصصات التي عليها إقبال كبير مثل الطب، ويتنافس مع الطالب الإيطالي، فإن الأجانب من خارج دول الاتحاد الأوروبي، يتمتعون بنسبة من المقاعد، لا يتنافسون فيها مع الطلاب الإيطاليين.

هولندا: القرعة تقرر من يلتحق بالجامعة

تقبل الجامعات الهولندية الطالب الحاصل على الثانوية العامة المعادلة للشهادة الهولندية، وهناك تخصصات تشترط الحصول على درجات عالية، فإذا زاد عدد المتقدمين الحاصلين على درجات عالية عن عدد الأماكن المتاحة، يتم

عمل قرعة لاختيار المقبولين، دون مراعاة أي الطلاب أعلى درجة من غيره، ويتقدم الطلاب بطلبات القبول إما إلى الدائرة المركزية للتسجيل ومقرها مدينة خروننجن، (Groep Beheer Informatie der Plaatsing)، أو عن طريق الجامعة مباشرة، ولكن الحصول على القبول من الجامعة، لا يغني عن التسجيل لدى الدائرة المذكورة بعد ذلك، واجتياز اختبار اللغة الهولندية، وفي حين تراعي الجامعات الهولندية الطلاب الأجانب في السنة الأولى للدراسة الجامعية وتتغاضى عن ضعف مستواهم في اللغة الهولندية، فإنها بعد هذه السنة، تتعامل مع الطالب الأجنبي مثل الطالب الهولندي تمامًا. وتبلغ الرسوم الدراسية حاليًا 1672 يورو سنويًا، ويتم تحديد قيمتها من عام لآخر، وإذا زاد سن الطالب عن 29 عامًا، أو تأخر الطالب في دراسته عن الفترة المنصوص عليها في الجامعة، فإن هذه الرسوم تزيد.

النمسا: قيود على دراسة الطب وعلم النفس والحقوق

إلى جانب شهادة الثانوية العامة المعادلة للشهادة النمساوية، تضع بعض الجامعات هناك شروطًا إضافية على الدراسة في بعض التخصصات، مثل علم النفس، والطب البشري والطب البيطري وطب الأسنان، وفي دراسة الحقوق أيضًا يشترط إتقان اللغة اللاتينية، قبل بدء الدراسة، أو أثنائها، علاوة على ضرورة اجتياز اختبار اللغة الألمانية. كما تقبل الجامعات التطبيقية النمساوية الطلاب الحاصلين على الثانوية الفنية، إذا أثبت الطالب وجود سنوات خبرة في العمل في مجال له علاقة بالتخصص الذي يرغب في دراسته، ويحق لمن حصل على شهادة جامعية أجنبية، لدراسة استمرت ثلاث سنوات على الأقل، أن يلتحق بالجامعة النمساوية، بعد اجتياز اختبار اللغة، ودون إجراء أي اختبارات قبول إضافية، وفي حين تبلغ الرسوم الدراسية حوالي 360 يورو في الفصل الدراسي في الجامعات

الحكومية، فإن الجامعات الخاصة تطالب برسوم دراسية باهظة نسبيًا تصل إلى 44000 يورو للحصول على شهادة البكالوريوس.

بولندا: لا أهمية لدرجات الثانوية العامة

إلى جانب الحصول على شهادة معادلة للثانوية العامة البولندية (dojrzałości Świadectwo)، تشترط الجامعات هناك اجتياز اختبار قبول في بعض التخصصات الدراسية، لكنها لا تشترط درجات معينة في شهادة الثانوية العامة، حتى في التخصصات التي عليها إقبال يفوق عدد الأماكن المتاحة، وحتى في هذه حالة عدم وجود مكان للطالب في الجامعة التي تقدم بطلبه إليها، فإنها تقترح عليه اسم جامعة أخرى، تتوقع أن يحصل فيها على مقعد دراسي، ورغم أن الدراسة تكون غالبًا باللغة البولندية، فإن الجامعات لا تشترط اجتياز اختبار اللغة البولندية قبل بدء الدراسة، ولكنها توفر دورات لدراسة اللغة لمدة عام في الجامعة، علمًا بأن هناك جامعات توفر إمكانية الدراسة الجامعية باللغات الإنجليزية أو الفرنسية أو الألمانية، ويجب على الطالب عندئذ إتقان هذه اللغة الأجنبية. وفي حين لا تطالب الجامعات البولندية الطلاب الأوروبيين بدفع رسوم دراسية، فإن غيرهم من الطلاب يدفعون هذه الرسوم، التي تتراوح في الجامعات الحكومية بين 2000 إلى 3000 يورو في العام الدراسي، وتكون أكثر من ذلك بكثير في الجامعات الخاصة.

السويد: اختبار قبول واختبار في اللغتين السويدية والإنجليزية قبل بدء الدراسة

في كل التخصصات الدراسية تشترط الجامعات السويدية اجتياز اختبار قبول، لأن المقاعد الدراسية المتوفرة، تقل عن أعداد المتقدمين، وتحدد كل جامعة شروط القبول فيها، مثل معدل درجات الثانوية العامة، أو تقديم نماذج من أعمال

يقدمها الطالب، لدراسة التخصصات الفنية مثلًا، أو اجتياز اختبار يثبت كفاءة المتقدم لدراسة التخصص المطلوب، وتقرر الجامعة ما إذا كان الطالب سيؤدي الاختبار على مستوى الجامعة فقط، أم عن طريق مكتب الخدمات المركزية للجامعات والمعاهد العليا (VHS - högskoleservice för Verket)، ولا يقبل التقديم للجامعة إلا عن طريق جهة مركزية هي: nu.hogskoleprov.www//:https، كما تشترط الجامعات على الطالب الأجنبي إتقان اللغة السويدية، وتقديم ما يثبت اجتياز اختبار «TISUS» قبل بدء الدراسة، كما يشترط على الطلاب سواء كانوا سويديين أو أجانب أن يتقنوا اللغة الإنجليزية.

إسبانيا: اختبار القبول لقياس قدرات الطالب

تشترط جامعات إسبانيا على الطالب المتقدم للدراسة فيها أن يكون حاصلاً على شهادة معادلة للثانوية العامة الإسبانية (Bachille)، وأن يجتاز اختبارًا من شقين اسمه (Selectividad)، والهدف من هذا الاختبار هو إثبات صلاحية الطالب للدراسة الجامعية، من حيث توفر النضج الأكاديمي لديه ويجري في البداية قياس المستوى العام لمعلوماته، وقدرته على فهم التصورات واستخدام اللغة، والقدرة على تحليل المشاكل، أما الجزء الثاني من الاختبار فيتعلق بالمعارف المتعلقة بالتخصصات العلمية. وتضع الجامعات معايير القبول بناء على متوسط درجات الثانوية العامة، ونتائج هذا الاختبار الإضافي. وتكون الدراسة باللغة الإسبانية، لكن الجامعات الواقعة في مناطق الأقليات (الباسك وكتلونيا)، تقدم محاضرات باللغات المحلية إلى جانب الإسبانية، وتتراوح الرسوم الدراسية حاليا بين 550 و900 يورو في العام الدراسي.

آراء الطلاب والطالبات في نظام المقررات الجديد للمرحلة الثانوية:

أغلبية الطلاب مؤيدون والطالبات أكثر تأييداً

أسئلة «العدالة» وتكافؤ الفرص.. اختبار القدرات العامة

في ظل الحاجة إلى ضبط مؤهلات التعليم العالي عبر اختبار قدرات الطلاب، نشأت الحاجة إلى تأسيس مراكز القياس والقبول في مختلف دول العالم.

ولأن ثمة علاقة مطردة في النسبة والتناسب بين حاجة التعليم العالي إلى طلاب متفوقين لضمان تأهيل واستيعاب مخرجات تعليمية متميزة إلى سوق العمل، من ناحية، ولمنع التسرب في التعليم العالي من ناحية ثانية، كانت اختبارات القياس عبر مراكز القبول الضمانة الوحيدة للعدالة التعليمية بين مختلف فئات الطلاب المتخرجين من ثانويات مختلفة.

ورغم اختلاف منهجيات القبول والقياس بين دولة وأخرى في الدول الأوربية والولايات المتحدة وآسيا، إلا أن فحص قدرات الطالب وفق أهم معايير المعرفة العلمية، ورصد اختبارات تكشف عن لياقته الذهنية والمعرفية للتحصيل الجامعي ظلت هي المعنى الحقيقي الجامع لتلك المنهجيات رغم اختلافها بين دولة وأخرى.

ونعمل على رصد العديد من التجارب العالمية لدى بعض الدول المتقدمة، كالمناهج المتعددة في قبول وقياس قدرات الطلاب بين مختلف الدول الأوربية، وكذلك نستعرض تجربة الولايات المتحدة باعتبارها دولة جسدت تجربة غنية بالتنوع والاختلاف في نظامها الفيدرالي، وانعكاسه الخلاق في النظام التعليمي بحسب ولاياتها المختلفة.

كما نستعرض بعض التجارب الآسيوية في اليابان وهونج كونج، وتايوان والصين من خلال مناهجها الوطنية المختلفة في حقل استيعاب فئات التعليم الجامعي من طلاب المدارس الثانوية.

يحظى تطوير التعليم الثانوي في مصر باهتمام وأولية في التطوير نظرا لأهميته والأهداف المنوطة به، إذ نصت أهداف التعليم الثانوي على إكساب المتعلمين القدر الملائم من المعارف والمهارات المفيدة بما يجعلهم أفرادًا نافعين وإيجابيين في المجتمع، وتنمية المهارات الحياتية ومهارات التفكير من خلال إتاحة الفرصة للتعلم في مواقف حياتية واقعية في المجتمع المعاصر، وتطوير مهارات التعامل مع التقنية ومصادر المعلومات، وتنمية شخصية المتعلم شمولياً وتنويع الخبرات التعليمية.

وتحقيقاً لتلك الأهداف فقد سعت وزارة التربية والتعليم لدراسة نماذج في تطوير التعليم الثانوي فكانت تجربة التعليم الثانوي و تجريب نموذج جديد في التعليم الثانوي وذلك تلبية للمستجدات الحديثة وسعيًا لتعديل وتحسين مدخلات التعليم وعملياته، ولضمان تخريج طلاب أكفاء مزودين بالمعارف العلمية والمهارات الفنية التي تؤهلهم لحل مشكلاتهم ومشكلات مجتمعهم.

ويتصف النموذج الجديد بعدد من الصفات التي تميزه عن منهج التعليم الثانوي الحالي ومنها:

1- تقليل عدد المقررات التي يدرسها الطالب في الفصل الواحد لتصبح بحد أقصى سبعة مقررات دراسية، حيث يأخذ النموذج بمنحى التكامل الرأسي من خلال تقديم مقررات يكافئ الواحد منها مقررين أو أكثر من المقررات التي يدرسها الطالب حاليا حسب النظام المعمول به الآن.

2- يتيح النظام الجديد الفرصة لمن يرسب في مادة أو أكثر أن يختار غيرها أو أن يعيد دراستها في فصل لاحق أو سنة لاحقة دون أن يعيد سنة دراسية كاملة وعند اجتياز المادة فإن درجة الرسوب تلغى ويحسب بدلا منها في المعدل التراكمي درجة الاجتياز التي حققها في المرة الثانية؛ وذلك أملاً في تخفيف حالات الرسوب والفشل في الدراسة وما يترتب عليها من مشكلات نفسية واجتماعية.

3- الاهتمام بالجانب التطبيقي المهاري من خلال تقديم مقررات مهارية متطلبة لجميع الطلاب والطالبات مثل: تربية صحية، تربية مهنية، مهارات حياتية وتربية أسرية، مهارات إدارية.

4- مراعاة رغبات الطلاب والطالبات وقدراتهم والإمكانات المتاحة من خلال إتاحة الفرصة ليختاروا المواد التي يريدون دراستها في ضوء محددات وتعليمات واضحة مما ينمي كذلك القدرة على اتخاذ القرارات المتعلقة بمستقبلهم ويعمق ثقتهم في أنفسهم ويزيد إقبالهم على المدرسة والتعليم.

5- يتيح النظام للطالب إمكانية التخرج في سنتين ونصف مع فصلين صيفيين كما يمكن معالجة حالات التعثر في بعض المواد من خلال الفصل الصيفي.

وتنعكس تلك المزايا على أسلوب تنظيم النموذج وإعداد خطته الدراسية إلا أنه من الضرورة التعرف على مدى انعكاس بعض تلك المزايا في واقع تطبيق النموذج الجديد في المدارس المختارة للتجربة من قبل وزارة التربية والتعليم وخاصة التعرف على رأي الطلاب والطالبات وهم الفئة المستهدفة لتطوير نموذج التعليم الثانوي الجديد.

سعت الدراسة في أهدافها للتعرف على آراء طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي في مدينة بنها نحو منهج التعليم الثانوي الجديد وقد تركزت تلك الآراء حول خمسة محاور: الاتجاه العام للطلاب والطالبات نحو منهج التعليم

الثانوي الجديد، آرائهم حول التعلم وفق المنهج الجديد، آرائهم حول الخطة الدراسية، آرائهم حول التحصيل الدراسي، آرائهم حول التوجيه والإرشاد. كما سعت الدراسة للتعرف على تجربة الطلاب والطالبات في الفصل الدراسي من خلال عدد من الأسئلة الوصفية، وكذلك التعرف على أي فروق دالة إحصائيًا في الآراء وفق متغيرات الجنس والجنسية ومعدل الفصل الأول.

ومن خلال دراسة النتائج المتعلقة بالمحور الأول:

الاتجاه العام للطلاب والطالبات نحو منهج التعليم الثانوي الجديد تبين وجود اتجاه إيجابي لدى الطلاب والطالبات نحو منهج التعليم الثانوي ولعل أبرز سبب مرتبط بالمحور الأول مستوى رضاهم المرتفع جدا عن عدد المواد التي يدرسونها في هذه المرحلة حيث تقل عن التعليم الثانوي العام، كما أن اهتمامهم بالدراسة يزداد نظرًا لما يقوم عليه النظام من المعدل التراكمي على مدى ستة فصول دراسية وليس الحال كذلك في التعليم العام، كما يتضح رغبة معظم أفراد العينة في الاستمرار في الدراسة وفق المنهج الجديد وعدم انتقالهم للتعليم الثانوي العام وذلك مؤشر آخر للشعور بالرضا، وثمة مؤشر له دلالته الإيجابية هو أن معظم أفراد العينة يساندون المنهج الجديد من حيث نصحهم للطلاب الآخرين للدراسة، وذلك قد يشير إلى قناعة لدى الطلاب بالمنهج الجديد.

أما رضا أفراد العينة عن المعدل فلأنه مرتبط بتحصيلهم الدراسي في الفصل الأول فقد أشارت النتائج إلى أن نصف أفراد العينة راضون والنصف الآخر غير راضين..

كما تبين نتائج المحور الثاني أن لدى أفراد العينة آراء إيجابية في مجملها عن التعلم وفق المنهج الجديد من حيث تعلم مهارات جديدة واكتساب مهارات في التفكير ومناقشة المعلمين والعمل التعاوني مع زملائهم، ولعل ذلك

يعود إلى وجود الاهتمام من قبل المدارس في تطبيق المنهج الجديد وتوفير البيئة المناسبة لإنجاحه إضافة إلى حرص واهتمام الطالب.

أما ما يتعلق بالنشاطات المدرسية المتنوعة فقد انقسم أفراد العينة إلى قسمين فمنهم من يرى أن المنهج الجديد يتيح ذلك والآخرون لايوافقون؛ ويمكن تفسير ذلك بأن هناك نشاطات مدرسية إلا أنها قليلة بحيث لا تشمل معظم الطلاب أو أن بعضهم يرغب في تنوع أكثر للنشاطات المدرسية من جهة أخرى تبين النتائج المتعلقة بمحور التعلم وفق المنهج الجديد مشكلتين: صعوبة فهم ودراسة الكتب المدرسية، وهذا قد يعود إلى عدم وجود إعداد كاف لكتب مدرسية تتوافق مع المنهج الجديد، والمشكلة الأخرى هي استعانة مايزيد على النصف تقريبا بمدرسين خصوصيين لبعض المواد، ويمكن تفسير ذلك بحرص الطالب للحصول على تقدير مناسب حيث إن درجة كل مادة في كل فصل تؤثر في المعدل التراكمي، وقد تكون تلك ظاهرة عامة ليست ذات ارتباط مقتصر على التعلم وفق المنهج الجديد.

وفي محور الخطة الدراسية للمنهج الجديد يتبين أيضا أن آراء أفراد العينة إيجابية فهم يؤملون في المواد الاختيارية أن تكون مفيدة لهم حيث ستتاح لهم بعد الفصل الدراسي الثاني، كما أن تحديد خمس حصص في الأسبوع للمقرر الواحد طريقة مناسبة؛ ويبدو ذلك لأنه يساعد الطالب على التركيز وعدم التشتت بين مجموعة من المواد، كما أن تتابع المادة يوميًا على الطالب قد يقلل من نسيان موضوعاتها ويحفز للاهتمام والحرص على تعلمها ولذا فقد رأى أغلب الطلاب أن عدد الحصص المحدد للمادة يكفي لدراسة موضوعاتها كما يؤكد معظم أفراد العينة على أهمية ودور تجهيزات مدارسهم في إنجاح النظام الجديد، ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسات عديدة من التأكيد على توفير

الإمكانات والتجهيزات اللازمة لضمان نجاح التجربة. كما أيد معظم أفراد العينة تحديد المدرسة لجدولهم الدراسي في الفصل الأول لما له من دور في تيسير فهم المنهج الجديد وخطته الدراسية على الطلاب المستجدين. أما الكتب أو المذكرات التي يدرسونها فلأن الإعداد للكتب المدرسية لم يكن كافيا فقد رأى معظم أفراد العينة أنها غير مناسبة مع المنهج الثانوي الجديد.

وفي محور التحصيل الدراسي تتضح آراء أفراد العينة الإيجابية نحو حرصهم واهتمامهم على كل ما يسهم في زيادة تحصيلهم الدراسي وتحقيق درجات عالية؛ فمعظمهم مهتم بأداء الأعمال الفصلية من واجبات ومشاركة وكذلك الاهتمام بالحضور حيث خصص له خمس درجات في كل مادة، كما أن أفراد العينة أيضًا مهتمون بالمواد التي تطبق التقويم المستمر والتي لا تتطلب اختبارًا نهائيًا وهو مؤشر آخر على الحرص والاهتمام من قبل معظم الطلاب على تحقيق درجات عالية في الفصل الأول، ويتوافق ذلك مع ما انتهت إليه دراسات أخرى.

أما توقعهم بأن معدلهم النهائي عند تخرجهم من الثانوية لن يكون منخفضًا بسبب النظام الجديد فقد يعود ذلك لأن الطلاب يرون أن النظام ليس سببًا مباشرًا في انخفاض المعدل، فالطالب المجتهد سيبقى مجتهدا سواء في التعليم الثانوي الجديد أو في التعليم الثانوي العام، كما يمكن تفسير ذلك بحرص الطلاب على تقديرهم وعزيمتهم على الاهتمام به طيلة فترة دراستهم للمرحلة الثانوية؛ أو على النقيض من التفسيرات السابقة فقد تكون تلك النتيجة لعدم الإدراك الكامل لدى أغلب الطلاب بكيفية حساب المعدل التراكمي وكيفية تأثره بدرجة كل مادة في كل فصل وذلك التفسير على الرغم من إمكانية قبوله وتقريره من قبل إحدى الدراسات السابقة؛ إلا أن البنود الأخرى في

هذا المحور أو في غيره من محاور الدراسة الحالية لا تدعمه وذلك مثل عدم وجود صعوبة لدى معظم الطلاب في فهم طريقة حساب المعدل.

وفي المحور الأخير يتبين الاتجاه الإيجابي نحو الإرشاد والتوجيه في المجمل العام؛ ولعل ذلك يعود لما يقوم به المختصون في توعية الطلاب بهذا المنهج الجديد من مرشدين أو معلمين مما أسفر عن استفادة معظم الطلاب من الإرشاد والتوجيه حول المنهج الجديد، يتضافر ذلك مع ما يجده الطلاب من تشجيع من قبل أهلهم مما أنتج مستوى من الرضا عن الإرشاد والتوجيه، ورغم ذلك كله فإن معظم الطلاب لديهم أسئلة حول النظام الجديد ولا يجدون من يجيبهم عنها وقد يعود ذلك لأن المدرسة لا تملك الإجابة عنها، ومن الأمثلة أن بعض الطلاب سأل الباحث أثناء إجراء الدراسة بعض الأسئلة مثل هل سيكون هناك فصل صيفي ومتى وكيف، ولعل مثل تلك الأسئلة وغيرها جعلت نصف أفراد العينة يجدون صعوبة في فهم منهج التعليم الثانوي الجديد ومما بينته النتائج أن أفراد العينة يحذرهم زملاؤهم من الدراسة وفق النظام الجديد مما قد يشير إلى خوف وحذر الطلاب غير الدارسين في النظام الجديد من هذا النظام، ويبين ضعف الوعي في أهمية هذا النظام وفوائده وخاصة تلك التي أشار إليها أفراد العينة في هذه الدراسة وبالمقارنة مع بعض الدراسات السابقةالمرتبطة بهذا المحور فقد بينت نتائجها ضعف دور الإرشاد في تطبيق تجارب التعليم الثانوي السابقة وعدم القدرة على توفير جو إرشادي للطالب يلبي حاجاته على الرغم من اعتبار مجال الإرشاد والتوجيه روح هذا النظام كما وصفته الدراسة السابقة.

أما ما يتعلق بالنتائج الوصفية حول تجربة أفراد العينة في الفصل الدراسي الأول فيتبين أن هناك نسبة تقارب النصف من الطلاب استعانت أو رغبت في الاستعانة بمدرسين خصوصيين مما يؤكد ماسبق الإشارة إليه في المحور

الثاني من أن المنهج الجديد قد يسهم في زيادة الاستعانة بالمدرسين الخصوصيين لما يمثله المعدل التراكمي من هاجس كبير للطلاب.

كما يتبين أن أكثر من ثلث أفراد العينة درسوا بدون اختيارهم وفق النظام الجديد، ومنهم من حاول الانتقال إلى مدارس التعليم الثانوي العام ويبدو أن بعض الإجراءات النظامية أو بعض الظروف الأسرية قد تكون حالت دون ذلك وقد يكون عدد من أفراد تلك العينة أثر في نتائج الدراسة من حيث إن نسبة غير الموافقين على النظام الجديد تتراوح مابين 20 إلى 25٪، ولا يعني ذلك أن كل من حاول الانتقال غير راض بالدراسة وفق المنهج الجديد بل قد يكون الانطباع الأول لدى البعض هو عدم القبول به ثم لما درسه وزاد وعيه به ازداد رغبة فيه، وقد أكد ذلك ما وجده الباحث من بعض أفراد العينة أثناء تطبيق الأداة من رجوع بعض الطلاب ورغبة طلاب آخرين للانتقال لهذا النوع من المدارس.

وتبين النتائج أن الراسبين في مقرر واحد أو أكثر يشكلون ربع العينة وهي نسبة تبدو غير جيدة وقد يتبادر إلى الذهن أنها ستؤثر في معدل الطالب التراكمي؛ إلا أن النظام الجديد يسمح للطالب بأخذ المادة مرة ثانية في فصل آخر وعندما ينجح بها فإن درجة رسوبه تلغى ولاتحتسب في معدله التراكمي وتلك ميزة في صالح الطالب، لكن ذلك قد يؤدي إلى إطالة الدراسة في المرحلة الثانوية فبتأخر الطالب في تخرجه؛ وهنا تأتي طريقة أخرى في هذا النظام يعالج بها مسألة التأخر وهي إتاحة فصل صيفي للطلاب مما يسهم في علاج مثل هذه الحالات ومن هذا المنطلق فإنه قد يكون من المتوقع أن يفضل بعض الطلاب الرسوب في المادة على النجاح فيها بتقدير مقبول مثلاً، وقد تصبح تلك مشكلة في المستقبل القريب ينبغي الاهتمام بها.

ومن حيث تقديراتهم في الفصل الأول يتضح أن معظم أفراد العينة قد حققوا تقدير ممتاز أو جيد جداً وقد يكون ذلك مؤشراً على أن معظم الطلاب لديهم اهتمام ووعي بمعدلاتهم منذ الفصل الأول، أما غيرهم من الطلاب فقد يكون لديهم ضعف في الوعي أو في القدرات أو قلة الحرص والاهتمام وعند مقارنة تلك النتائج بما حصلوا عليه في المرحلة الإعدادية نلاحظ زيادة في نسبة الحاصلين على مجموع كبير والحاصلين على مجموع أقل في المرحلة الثانوية بينما قلت نسبة الحاصلين على 80٪ في المرحلة الثانوية. وقد يفهم من ذلك أن النظام الجديد قد يكون أكثر ملاءمة للطالب المجتهد؛ إلا أنه بشكل عام تشير تلك النتائج إلى أن النظام الجديد قد لا يكون سبباً مباشراً في ضعف المعدل كما أكده معظم أفراد العينة في إجابتهم على بنود محور التحصيل الدراسي.

أما النتائج المتعلقة بالفروق بين المتغيرات فتؤكد وجود ارتباط بين معدل أفراد العينة وبين آرائهم في محور التحصيل الدراسي وكذلك اتجاههم العام نحو منهج التعليم الثانوي الجديد مما يفسر النتيجة التي أوضحت بأنه كلما كان المعدل مرتفعاً كانت الآراء والاتجاهات أكثر إيجابية، بينما لم يكن مثل هذا الارتباط في المحاور الأخرى. أما بالنسبة لنتائج الفروق بين المحاور وفق متغير الجنس فيمكن تفسيره بأن البيئة التعليمية في الفصل والمدرسة مهيأة أكثر بالنسبة للطالبات مما أسفر عن آرائهن الأكثر إيجابية نحو التعلم وفق المنهج الجديد، ونحو الخطة الدراسية، ونحو الإرشاد والتوجيه.

اختبار القدرات الخاص بدخول الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية

إن الأعداد المتزايدة عاماً بعد عام من خريجي المرحلة الثانوية زادت من الأعباء الملقاة على كاهل الجامعات، خاصة في ظل عجز الأخيرة عن استيعاب جميع الخريجين في الكليات التي يرغب الطلاب في الالتحاق بها، الأمر الذي

استدعى البحث عن آليات جديدة، بخلاف نتائج الثانوية العامة، يكون من شأنها مساعدة الجامعات على اختيار الطلاب المناسبين والمؤهلين للالتحاق بالكليات الجامعية وأقسامها المتخصصة المختلفة.

ومن هنا، جاء إنشاء مراكز القياس والتقويم التربوية في العالم لانتقاء المناسب من خريجي المدارس الثانوية ممن يتمتعون بالقدرات والاستعدادات اللازمة نظرًا للكلفة العالية للتعليم العالي سواءً كان أكاديميًا أو مهنيًا وتحرص معظم دول العالم على إنشاء مراكز القياس والتقويم كهيئات ذات طبيعة مستقلة، ومهام محددة، تحكمها لوائح تنظيمية معتمدة، تحدد أطر عملها ومرجعيتها وعناصر التقويم والقياس التي تقوم بها، ولها مجالس إدارتها الخاصة بها.

مراكز وأنظمة القياس والتقويم في الولايات المتحدة الأمريكية

تشترك كل من وزارة التربية الأمريكية وبعض المنظمات والهيئات الخاصة في كل ولاية من الولايات الأمريكية في الإشراف على نظام القياس والتقويم في التعليم، كما توجد في معظم الجامعات الأمريكية مراكز قياس تتولى مهمة تقويم التعليم فيها، كما يمتد عملها إلى قطاعات أهلية أخرى غير التعليم داخل وخارج الولايات المتحدة الأمريكية، ومن أبرز المراكز والهيئات التي تتولى القياس والتقويم في مجال التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية:

1- مؤسسة الاختبارات التربوية (Education Testing Service) :(ETS)

مؤسسة غير ربحية تعمل لصالح رابطة الكليات الأمريكية (Board College)، فيما يخص الاختبارات المستخدمة في القبول الجامعي. وتتكون المؤسسة من مجموعة من مديري التعليم العالي السابقين وأساتذة

وباحثين جامعيين. وقد طورت المؤسسة مجموعة من التقييمات (القياسات) العلمية (الأكاديمية) الموثوق بها والصالحة لقطاع عريض من الكليات بالإضافة إلى تقديم مجموعة من الخدمات الخاصة بالتعليم العالي والتي تساعد أي أمرئ أو جهة على حسن الاستفادة من الوقت والموارد المتاحة.

الخدمات التي تقدمها مؤسسة (ETS) لكليات المجتمع

إن الطلاب الذين يلتحقون بكليات المجتمع يأتون من خلفيات وبيئات أكاديمية واجتماعية واقتصادية وثقافية مختلفة، الأمر الذي يجعل من الصعب غالبًا قياس مدى احتياجهم للتعلم، في ظل اختلاف أهدافهم وتنوع احتياجاتهم.

ومن هنا، تقدم مؤسسة الاختبارات التربوية (ETS) تقييمات وقياسات مسئولة وصحيحة وعملية للمساعدة في تقييم مهارات الطلاب وتحديد الجوانب التي يحتاج الطلاب فيها إلى مساعدة إضافية.

وتتولى مؤسسة الاختبارات التربوية (ETS) قياس مهارات التعليم العام، وقياس المعارف الأساسية والفهم لدى الطلاب، وقياس المهارات الشخصية للطلاب، وتتم هذه الاختبارات إما عبر الإنترنت أو من خلال الصيغ التقليدية في الامتحانات.

وتعِد المؤسسة وتطبق وتشرف على اختبارات عدة منها اختبار القبول المعروف باختبار الاستعداد الدراسي(Scholastic Assessment Test)ويعرف اختصارًا بـ(SAT). كما تعد هذه المؤسسة اختبارات استعداد أخرى خاصة لكليات الطب، وطب الأسنان، والقانون، واختبارات تحصيلية لمواد محددة، مثل الرياضيات، والعلوم، وغيرها. وهو ما يعرف بالاختبار التحصيلي للمواد (SAT-test Subject – II) وقد بدأ استخدام اختبار الاستعداد الدراسي (Scholastic

(SAT) (Assessment Test منذ عام (1926) ولا يزال حتى الآن من أشهر اختبارات القبول للجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية.

ويتضمن الاختبار الذي يستغرق ثلاث ساعات وخمسة وأربعين دقيقة ثلاثة أجزاء رئيسة: جزء لفظي، وآخر رياضي، وثالث كتابي.

كما تقدم مصلحة الاختبار التربوي (ETS) العديد من الاختبارات الأخرى والمتمثلة في الآتي:

1- اختبار التقييم النهائي لمادة الجبر (The Algebra End- of- Assessment Course).

2- اختبار جامعة ولاية كاليفورنيا لتحديد المستوى في مجال اللغة الإنجليزية واختبار المدخل إلى الرياضيات.

(The California State University English Placement test and Entry- Level Mathematic Test)

3- عدد من الاختبارات في تعليم الكبار. (Adult Literacy)

4- اختبار التسجيل للدراسات العليا (Graduate Record Examination) (GRE).

5- اختبار تقييم تعلم تكنولوجيا الاتصال والمعلومات (ICT Literacy Assessment).

6- مقياس الكفاءة الأكاديمية والتحسن.

(Measure of Academic Proficiency and Progress) (MAPP)

7- اختبار القبول للدراسات العليا وبعض أجزاء هذا الاختبار تقدم باللغة الأسبانية.

-EXADEP)

.(Postgrado De Estudios a Admision De Examen

8- اختبـار المجـال الرئيـسي (MFT -test Field Major The). اختبـار لطـلاب التعلـيم الجـامعي وMBAومـصمم لقيـاس المعـارف الأساسـية والفهـم المحقق من قبل الطلاب في تخصصاتهم الرئيسية.

9- تقيـيم طـلاب المراحـل المتوسـطة (Assessment Grade Middle- .(MGA

10- اختبار المستوى الثانوي للكفاءة في اللغة الإنجليزية.

(SLEP (Test Proficiency English Level Secondary

11- حقيبة التقييم لكفاءة المحادثة باللغة الإنجليزية.

.(SPEAK) (Kit Assessment English Proficiency Speaking)

12- اختبار اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

.(TOEFL Language Foreign a as English of Test)

13- اختبـــار اللغـــة الأكاديميـــة (Test Speaking Academic) .(TOFEL ,AST)

14- اختبار اللغة الإنجليزية للتعليم عن بعد.

(TEDE) (Education Distance for English of Test)

2- برنـامج اختبـار الكليـات الأمريكيـة (American College Testing) :(ACT)

1- ويعرف هذا البرنامج اختصارًا بـ(ACT)، وتقـوم بـه مؤسـسة تربويـة غـير تجاريـة تهـدف إلى إمـداد الجامعـات بمعلومـات حـول الطـلاب الـراغبين في

الالتحاق بها، إضافة إلى درجات الطالب في حزمة من الاختبارات تعدها هذه المؤسسة لقياس اكتساب الطالب لمهارات تحصيلية أساسية، وبدأت هذه المؤسسة نشاطها في عام (1959م) كنتيجة للحاجة الماسة التي ظهرت من خلال الطلب المتزايد على التعليم العالي. ويتكون الامتحان تاريخيًا من أربع اختبارات في اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والقراءة، والعلوم. وقد أضيف في شهر فبراير عام 2005، اختبار تحريري اختياري لاختبارات (ACT)، التي تقبلها جميع الكليات والجامعات، التي تستمر فيها الدراسة لأربع سنوات، في الولايات المتحدة الأمريكية.

ومن أشهر الاختبارات التي تقدمها هذه الهيئة الآتي:

1- اختبار الكليات الأمريكية (ACT).

2- اختبار التقييم الجامعي للكفاءة الأكاديمية
(Proficiency Academic of Assessment Collegiate) (CAAP).

3- برنامج اختبار تقييم قدرة الطالب على النجاح
(Test Assessment System Success Student The)

4- اختبار التقييم المهني (Test Assessment Program Career) (CPAT).

5- التخطيط التربوي ونظام التقييم
(System Assessment and Planning Educational) (EPAS)

وقد زادت الحاجة لاختبار القدرات سواء (ACT) أو (SAT) في الولايات المتحدة لوجود اختلافات جوهرية في تمويل ومناهج ودرجات وصعوبة الدراسة في المدارس الثانوية الأمريكية، بسبب النظام الفيدرالي والسيطرة المحلية وانتشار

التعليم الأهلي والتعليم عن بعد والتعليم في المنازل، علاوة على عدم وجود نظام صارم مُطبق للقبول في الكليات ومن ثم فإن نتائج اختبار (ACT) أو (SAT) تستخدم لدعم سجل الطالب في المرحلة الثانوية وتساعد في عملية قبوله في الجامعة.

وتستخدم بعض الكليات نتائج اختبارات (ACT) كأحد العناصر في عملية القبول، بينما تستخدم بعض الولايات اختبارات (ACT) لتقييم أداء المدارس، وتلزم جميع طلاب المدارس العليا (الثانوية) باجتياز هذا الاختبار، بغض النظر عن ارتباطه بدخول الكلية أو عدم ارتباطه.

وتُقدم اختبارات (ACT) من أربع إلى ست مرات سنويًا، حسب النظم المتبعة في كل ولاية، في شهور سبتمبر، وأكتوبر، وديسمبر، وفبراير، وأبريل، ويونيو، وترسل النتائج للطالب، ومدرسته الثانوية، وأربع كليات يختارها.

التوصيات

تنطلق توصيات الدراسة وفق المحاور الخمسة التي اعتمدت عليها الأداة وتتمثل فيما يلي:

1- دعم الاتجاه الإيجابي لدى الطلاب والطالبات بالبحث عن الجوانب التي شعروا بالرضا عنها وتعزيزها، وكذلك معالجة الجوانب السلبية التي قد تسببت في وجود مشكلات أو قد تضعف الاتجاه الإيجابي مستقبلاً وذلك من خلال الاستفادة مما أسفرت عنه نتائج الدراسة.

2- تركيز الاهتمام على تطوير التعلم وفق المنهج الجديد بحيث يشعر الطلاب بوجود مهارات متنوعة يكتسبونها وإتاحة فرص التعاون والمناقشة أثناء التعلم، وتدريب المعلمين على ذلك، والعناية بإيجاد نشاطات مدرسية متنوعة تلبي حاجات الطلاب والطالبات وتسد الفراغ بين الحصص الدراسية في المدرسة، وبذل

مزيد من الجهود العلمية لإعداد كتب مدرسية تراعي مبادئ وأسس التعلم وتتوافق مع المنهج الجديد وتساعد في إنجاحه وتحقيق أهدافه.

3- العناية بطرح مواد اختيارية تحقق الفائدة التي يطمح لها الطلاب والطالبات، والتأكيد على تهيئة البيئة التعليمية في الفصل والمدرسة، وبذل الجهود لتهيئة المدارس الثانوية وإعدادها وتوفير تجهيزاتها لضمان نجاح منهج التعليم الثانوي الجديد؛ ولذا فقد يكون من الأفضل عدم إلزام جميع الطلاب والطالبات في كل المناطق التعليمية في المملكة بالدراسة وفق المنهج الجديد بل يترك ذلك حسب إمكانات المدرسة في كل منطقة تعليمية بحيث يبقى التعليم الثانوي الجديد والتعليم الثانوي العام ولا يلغي أحدهما الآخر.

4- تكثيف توعية الطلاب والطالبات حول مفهوم المعدل التراكمي والتأكد من أن الجميع يعرف المقصود حتى لايكون في المستقبل من الطلاب أو الطالبات من هو ضحية الجهل بالمعدل وفق المنهج الجديد.

5- تطوير نمط الإرشاد والتوجيه بما يتوافق مع منهج التعليم الثانوي الجديد كأن تقدم دورات لجميع المعلمين لكيفية توعية الطلاب بالمنهج الجديد ويكون المرشد مشرفًا عامًا يدير عملية الإرشاد والتوجيه؛ لضمان استفادة جميع الطلاب والطالبات، وضمان الإجابة عن جميع ما يحتاجون السؤال عنه، وتذليل الصعوبات التي يواجهونها في فهم منهج التعليم الثانوي الجديد. كذلك السعي لإيجاد السبل المناسبة لإشراك أولياء أمور الطلاب والطالبات وتوعيتهم بالنظام الجديد ليساعدوا أبناءهم في زيادة تحصيلهم واجتهادهم في منهج التعليم الثانوي الجديد.

اللامركزية في التعليم.. تجارب عالمية

مركزية، أم لا مركزية..تلك هي المسألة، التي يُثار حولها كثير من الجدل، بين القائمين على التخطيط والتنظيم، في التربية والتعليم.. البعض يُفضلونها مركزية، ولهم مُبرراتهم، والآخرون وهم الأكثرية، يفضلونها لامركزية، استنادًا إلى حجج منطقية، وبراهين واقعية، من تجارب عالمية ناجحة.

ماهية اللامركزية في التعليم

من المصطلحات التي تصاعد تداولها، في العقود القليلة الماضية «لامركزية التعليم»، التي لا تعد هدفًا بحد ذاتها، ولكن تمثل فلسفة جديدة معنية في المقام الأول، بنقل السلطات ومزيد من الصلاحيات، من المستوى المركزي الأعلى (وزارة التربية والتعليم)، إلى مستويات محلّية أدنى (مديريات، وإدارات تعليمية).

وثمة مؤشرات للاستدلال على جدّية الاتجاه نحو اللامركزية، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- إذا تعددت القرارات، التي تتخذ في المستويات الأدنى، دون الإلزام بمراجعة المستويات الأعلى، أو اشتراط الحصول على موافقتها، قبل اتخاذ القرارات.
- إذا كان القرار يتم اتخاذه وتفعيله، عند أكثر المستويات التصاقًا بالمشكلة أو القضية، موضوع القرار.
- إذا اتسمت القرارات المفعّلة بالأهمية، وليس الروتينية..

ويحسب دراسة تايبركو، فإن التحوّل إلى اللامركزية في التعليم، لا مناص أن يكون متضمنًا مجالات عديدة، تمتد إلى الأنشطة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية،ومستندًا إلى مجموعة من الركائز، منها البحث

والتخطيط والتنفيذ والتقويم وتحديد أنماط المشاركة ونحوها، ومن ثم فإن على الجهات الإدارية والتربوية، المسؤولة عن عملية اللامركزية، التعامل باهتمام بالغ، مع الحاجات التي تتطلبها هذه العملية «لصياغة الأهداف الأساسية، التي يتم على ضوئها بناء الخطة القابلة للتنفيذ»، ومن بين هذه الأهداف:

• تعظيم دور المجتمع المحلي، وتفعيل مرئياته، وإشراكه في حل المشكلات، التي تعترض العملية التعليمية، من خلال تشخيص الواقع.. إلى جانب ذلك المشاركة في صياغة الأهداف، وآليات العمل من أجل تعريف السكّان المحليين بمسؤولياتهم تجاه التعليم، ومسؤولية التعليم تجاه السكّان.

• القيام بجرد المتطلبات التعليمية والتربوية، القصيرة والمتوسطة والطويلة الأمد.

• الاتجاه نحو إعادة تنظيم ميزانية التعليم، بما يتوافق مع اللامركزية.

• تنسيق الأنشطة التربوية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وفق متطلبات واحتياجات البيئة المحلية.

تجارب عالمية

اتجهت الدول المتقدّمة، نحو تطبيق لا مركزية التعليم، وحققت بعض هذه الدول نجاحات كبيرة، بينما ثمة دول أخرى لم تحقق النتائج، التي كانت تطمح إليها، في الارتقاء بالتعليم، من خلال اللامركزية.

في الولايات المتحدة الأمريكية، يسود النظام اللامركزي في التعليم، حيث إنه وفقاً للدستور استبعدت الحكومة الفيدرالية عن ضبط التعليم، وتكفّلت بهذه المهمة، حكومة كل ولاية، من خلال المجالس التربوية، ولكل منطقة مدرسية، داخل الولاية مجلس خاص، له مطلق الاستقلال في إدارة شؤون المدارس التابعة له، تمتد صلاحياته إلى فرض ضرائب محلّية، للإنفاق على المدارس، وفقاً

لاحتياجاتها المالية، ويشير ستينيت إلى أن بعض المناطق تبنّت الإبداع في المناهج كقوّة دافعة أساسية، في جهودها نحو اللامركزية، التي زادت من التزام الهيئات وتضاعف المسؤولية على المخرجات التعليمية، وانخراط أولياء الأمور في النشاط المدرسي، وتحسين آلية اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية..إلاّ أن دراسة ولستيتر ترى أن نجاح اللامركزية، في مدارس الولايات الأمريكية، لم يكن مكتملاً، ولا مثالياً، بالدرجة التي يظنها البعض، بل كان سبباً في تدني مستوى مادة الرياضيات، في عدد من المدارس، وقارن بين مدرسة طبّقت اللامركزية بشكل جيد، ومن ثم حققت نجاحاً ملحوظاً، وأخرى تقلّصت نجاحاتها، ففي الأولى كان المدير يسهّل التغيير، ويعطي انتباهاً أولياً للبناء الهيكلي في المدرسة، مما أدّى إلى توفير بيئة مناسبة، للمشاركة الأكثر فاعلية في صنع القرار، لقد صار المعلّمون هم قادة التدريس، بينما المدير هو مركز النظام، سمح للمجتمع بتفعيل مصادر ودعم مدخلات إضافية.. وكان الفشل في الأخرى، نتيجة عدم رغبة المديرين في تقاسم السلطة، خوفاً من فقدان السيطرة، وهذا أدّى إلى إحباط دوافع الهيئة، وإعاقة عملية الإصلاح، فقد تمركز صنع القرار، على مسائل ليست بالمستوى من الأهمية، في ظل غياب الرؤية الجماعية، وتصارع المصالح الشخصية.

وفي ألمانيا، تستقل كل ولاية بوضع نظامها التعليمي، بما في ذلك تحديد تفاصيل المنهج، وكيفية تعليمه، على أن تسترشد بالإطار العام للمخطط الاستراتيجي التعليمي، على المستوى الفيدرالي.. بينما في اليابان، التي يعد التعليم سر تقدّمها وتفوّقها، نري تمازجاً بين المركزية واللامركزية، حيث إنه في الوقت الذي تسمح فيه الدولة، لكل مقاطعة، بتشكيل مجلس تعليمي خاص بها، تعطى له المزيد من الصلاحيات، ويمثل السلطة المسؤولة عن التعليم وإدارته وتنفيذه، في نطاق مدارس المقاطعة، نجد الإدارة المركزية، ممثلة في وزارة التربية والتعليم، هي المسؤولة عن التخطيط، لتطوير العملية التعليمية، على مستوى

الدولـة، إلى جانـب إدارتهـا للعديـد مـن المؤسـسات التربويـة، بمـا فيهـا المعاهـد التكنولوجية والفنية المتوسطة، وهي التي تعتمد الإطار العام للمقررات، في كافة المواد الدراسية، للمراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية، مع توفير مرونة كافية، وإدارة مدرسية، قادرة على التحفيز للتفوّق والإبداع.

وتعد تجربة لا مركزية التعليم في فرنسا، حديثة العهد نسبيًا، فمنذ عهد لويس الرابع عشر، وحتى عام 1981م، ظل النظام التعليمي مركزيًا وكان الرأي السائد أن الدولة تحقق استقرارها، إذا أحكمت قبضتها على كل ما يتعلق بأمور التربية والتعليم، في عموم الأراضي الفرنسية، يقول ماكجين وويلش، لقد أنشئ النظام التعليمي في فرنسا، على نحو بيروقراطي، شديد المركزية، واستمر الضبط فيه بإلحاح، على القواعد والأنظمة، التي تضعها السلطات القومية وتقرّها، وتنفذ في جميع الأقاليم بصورة مماثلة..إلاّ أنه منذ العام 1982م، تحوّل النظام التعليمي في فرنسا، إلى اللامركزية، حيث انتقلت السلطات والمسؤوليات التي كانت حكرًا على الوزارة، إلى المؤسسات التربوية المحلية.

كذلك الحال في الصين، التي أحدثت ثورة حقيقية في إصلاح تعليمها، بعد القرارات التي وافقت عليها اللجنة المركزية للحزب الشيوعي الحاكم، في أوائل عام 1985م، وكان من بين الأهداف، المأمول تحقيقها من الإصلاح، «القضاء على نقاط الضعف، والجمود الإداري، في نظام التعليم»، و«تطبيق نظام جديد للتعليم الإجباري، مدته تسع سنوات »، و«أن تكون الإدارة والتمويل لا مركزيـًا، بالنسبة للتعليم الإجباري الأساسي»..ومن أهم محاسن اللامركزية في الصين، أنها ساهمت بشكل فاعل، في دمج النظام التربوي باقتصاد السوق الناشئ.

وفي ماليزيا يدار التعليم، من خلال أربعة مستويات هرمية، هي:

• المستوى الفيدرالي (المركزي)، والممثل في وزارة التربية، التي تتركز مسؤولياتها في ترجمة السياسة التعليمية، إلى خطط وبرامج ومشروعات تربوية، وفقاً للطموحات والأهداف القومية.

• مستوى الولاية، حيث يوجد في كل ولاية، من ولايات ماليزيا الـ14، إدارة للتعليم، تقوم بتنفيذ البرامج والمشروعات والأنشطة التعليمية في الولاية وتنظيم وتنسيق العمل في المدارس.

• المستوى المحلّي (مكاتب التعليم في المناطق)، وهي تشكّل حلقة الوصل بين المدرسة وإدارة التعليم في الولاية، وتساعد في الإشراف على تنفيذ البرامج والمشروعات والأنشطة التعليمية، في مدارس المنطقة.

• المستوى الإجرائي (المدرسة)، حيث يعطى لمدير كل مدرسة، صلاحيات ومسؤوليات الإشراف على تطبيق المناهج الدراسية، وبرامج التعليم الإضافية وخدمات الدعم، والأنشطة المنهجية المصاحبة وتعزيزها.. وتحرص إدارة كل مدرسة، على التواصل الدائم مع المجتمع المحلّي، من خلال «جمعيّات الآباء والمعلمين».

وكانت كل من فنلندا، وإيطاليا، قد استفادت بشكل كبير، في تحسين جودة التعليم، من خلال اتجاهها نحو اللامركزية. وفي إنجلترا، يدار التعليم لا مركزياً، حيث تعتبر السلطات التعليمية المحلية LEA، هي المسؤولة عن إدارة التعليم، وبدورها تفوّض معظم اختصاصاتها، للمؤسسات التعليمية التي تقع في دائرتها، وتعطى صلاحيات واسعة لمجالس المدارس. كما تفعل المشاركة المجتمعية بشكل كبيرة.. والتدخل الوحيد من الإدارة المركزية، يكون من قسم التربية والعلمDES، بهدف «ترقية التعليم وتطويره، والوقوف على كيفية

تقديم الخدمة التعليمية، بشكل يدعم الديمقراطية، وتكافؤ الفرص، ويحقق العائد المأمول من التعليم»، وميزانية التعليم في بريطانيا، تتكفّل الإدارة المركزية، بتدبير نحو 60٪ منها، بينما الـ40٪ الباقية، تتحصل عليه المقاطعات من عوائد الرسوم والضرائب.. ومن الناحية الإدارية، فإن المدارس الحكومية (غير الخاصة)، هي مدارس أنشأتها السلطات التعليمية المحلية، ومدارس تموّلها هذه السلطات، ولكن إنشاءها كان من قبل هيئات تطوعية.

تجارب عربية

وفي عالمنا العربي، تصاعد الحديث عن لا مركزية التعليم، منذ أواخر ثمانينيات القرن الماضي، إلاّ أن التطبيق لم يكن مكتملاً، حيث احتفظت وزارات التربية والتعليم، بجل الصلاحيات التنظيمية والإدارية.. ومن الدول التي لها تجارب، في التوجّه نحو اللامركزية، لبنان، وتونس، والمغرب، وسوريا، حيث تبنت هذه الدول استراتيجيات تعليمية للتطوير، وإعادة النظر في الهياكل الإدارية والبنيات التنظيمية للأجهزة المعنية، بما يحقق مزيداً من المرونة والتواصل، على المستويين الأفقي والرأسي، وإصدار تشريعات للحد من المركزية، لصالح اللامركزية.

وفي مصر، وطبقاً لما ورد في نص القانون الخاص بتنظيم التعليم، الذي يحمل رقم 139 لسنة 1981م، فإنه «يجوز لكل محافظة، الاستفادة من الجهود الذاتية للمواطنين، في تنفيذ خطة التعليم المحلية، وفقاً لنظام يصدر به قرار من المحافظ المختص، ويجوز أن يتضمن ذلك النظام إنشاء صندوق محلّي، لتمويل التعليم بالجهود الذاتية»، ولكن نص القانون، اشترط ألا يتم ذلك، إلاّ «بعد موافقة وزير التربية والتعليم».. ومن تطبيقات دعم اللامركزية في مصر، والتي حققت بعض النجاحات:

• تجربة محافظة الإسكندرية، التي أثمرت النتائج التالية.

• اتباع طرق تدريس غير تقليدية، وتغيير الشكل التقليدي لحجرة الدراسة.

• تقليل كثافة الفصل، والتأكيد على أهمية الأنشطة اللاصفّية.

• التعليم بالتقنيات الحديثة، كجزء رئيس من العملية التعليمية.

• رفع مستوى أداء المعلمين.

• تفعيل متابعة أولياء الأمور، ورقابة أعضاء مجالس الأمناء، لسير العملية التعليمية.

• تجربة مدارس المجتمع، بالتعاون مع اليونيسيف، وقد بدأت منذ عام 1992م، بأربعة مدارس فقط، وصلت الآن إلى 352 مدرسة، جلها في محافظات سوهاج وأسيوط وقنا، ومن ثمار هذه التجربة:

• إنتاج كتب ومواد تعليمية مصاحبة على مستوى المدرسة.

• تمكين التلاميذ من التعامل بشكل أكثر فاعلية، مع المجتمع المحلّي المحيط.

• التعليم الإيجابي النشيط، الذي يعتمد على المتعلم نفسه.

• تجربة مدارس الفصل الواحد، التي بدأت عام 1993م.

وفي الأردن، ثمة اتجاه قوي نحو تطبيق مفهوم اللامركزية في التربية والتعليم، من مظاهره إعادة توزيع المهام والواجبات والمسؤوليات، على مديريات التربية، وتفويض كثير من صلاحيات الوزير والأمين العام، إلى مديري المديريات والإدارات، ومديري المدارس.

مركزية أم لامركزية..!!

وإذا كان الاتجاه نحو تطبيق اللامركزية في التربية والتعليم أمرًا محمودًا، إلاّ أنه يحتاج إلى ضوابط تنظّمه، وبالطبع فإن لكل دولة ظروفها

الخاصة، التي بموجبها توضع الضوابط.. فما يعطي ثمار طيبة في ألمانيا مثلاً، قد لا يكون ملائماً للتطبيق في كثير من دول العالم النامي، حيث تتباين الإمكانيات، وتختلف النظم الاجتماعية، والتوجّهات الثقافية، والأهداف الاستراتيجية لمدخلات ومخرجات العملية التعليمية.

نعم.. إن هناك العديد من الفوائد والمزايا، لانتهاج النظام اللامركزي في التعليم، منها:

- تعزيز مبدأ الديمقراطية.
- التنوّع في المجالات التربوية والتعليمية، بما يحقق التوافق مع الاتجاهات الحديثة.
- إبراز المواهب، وتنمية الإبداع والابتكار، في ظل إتاحة الفرصة، للتجريب المتجدد، وتوفير قدر من الحريّة.
- القضاء على الروتين، بما يضمن التقدّم السريع.
- تعزيز الجهود الذاتية، وتوطيد العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- تعزيز التنافسية المستحبّة بين المدارس، بما يحقق جودة التعليم، وتنمية الكفاءات التربوية.

ولكن.. يجب الأخذ في الاعتبار، أن تطبيق اللامركزية في التعليم، دون مراعاة الضوابط المناسبة، له عيوب ومضاعفات غير حميدة على الإطلاق، منها:

- قد لا تستطيع الإدارة التعليمية المحليّة منفردة، التفاعل الإيجابي مع التطوير التربوي الحديث، كون إمكانياتها وطاقاتها غير كافية.

• قد تكون سببـًا في تصدّع المجتمع على المستوى الوطني..نتيجة انفراد كل مجتمع محلّي، وانعزاله عن بقية المجتمعات المحلية الأخرى، داخل الوطن الواحد.

• قد تؤدّي اللامركزية إلى نتائج عكسية، على مستوى جودة التعليم، تتمثل في ضعف الأداء وهبوط المستوى التعليمي، إذا تراخت بعض القيادات في القيام بمهامها.

في ضوء ما سبق، فإن الإدارة التربوية الناجحة، هي التي تنسجم مع الفلسفة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للدولة، وأن تكون من الكفاءة والفاعلية، بحيث تحقق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية، وأن تتخلى عن الجمود والثبات العقيم، وتتحلى بالمرونة والقدرة على التكيّف، مع ما يطرأ من متغيرات.

«درّسوا من أجل أمريكا»

برنامج يعد خريجي الجامعات الأمريكية المتميزة من «غير التربويين» للتدريس..

قبل أربعة أشهر مضت، كانت جميلة بيست لا تزال طالبة في جامعة هاورد. وقد بدأت منذ شهرين التدريب لتصبح معلمة. وصباح يوم الاثنين 23 أغسطس، أخذت جميلة، البالغة من العمر 21 عاماً، نفساً عميقاً واتجهت نحو إحدى مدارس العاصمة الأمريكية لتبدأ واحدة من أكثر المهام صعوبة ألا وهي التدريس في مدارس التعليم العام.

وتعتبر جميلة واحدة من 4500 خريجة جامعية انخرطن في برنامج "درّسوا من أجل أمريكا" وتم إلحاقهن بالمدارس العامة هذا العام بعد أن تلقين إعداداً صيفياً استمر خمسة أسابيع. وتقول الهيئة المنظمة للبرنامج، التي يتنامى

نشاطها بسرعة، أن برنامجها التأهيلي السريع مكن المعلمين الشباب الموهوبين من التكيف والتأهب للعمل في المدارس التي كانت في أمس الحاجة إليهم، وقد وافقت إدارة الرئيس أوباما على هذا البرنامج. وخلال هذا الشهر، حظي برنامج "درّسوا من أجل أمريكا" على منحة اتحادية (فيدرالية) قدرها خمسون مليون دولار أمريكي، وهي منحة من شأنها مساعدة البرنامج على مضاعفة نشاطه خلال الأعوام الأربعة القادمة.

لكن كثيراً من المربين والخبراء يتساءلون عن جدوى البرنامج، اعتقاداً منهم بأن أفضل وسيلة لتعلم التدريس تكون من خلال ممارسة المهنة، وليس بدراسة مكثفة لأسابيع ويتعجب هؤلاء كيف ستتمكن جميلة ورفيقاتها من التعامل مع المواقف الصعبة التي سرعان ما سيواجهونها وستقوم جميلة بيست الحاصلة على شهادة جامعية من جامعة هاورد في علم الاجتماع وعلم النفس بالتدريس للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مدرسة سيزار شافيز باركسيد في شمال شرق واشنطون، على الرغم من أنها لا تتمتع بأي مؤهلات معتمدة في مجال التربية الخاصة. لكن جميلة تقول "أنا مستعدة للبدء في عملي الجديد، والأمر المؤكد أن التحديات قادمة لا محالة".

جدير بالذكر أن مشروع "درسوا من أجل أمريكا" تأسس في نيويورك في عام 1990 على يد أحد خريجي جامعة برينستون، الذي كان يأمل في أن يتعرف قادة المستقبل على مشكلات التعليم. ويضم البرنامج خريجي الكليات من تخصصات علمية مختلفة. ويلتزم الخريجون بالتدريس لعامين في مدارس حكومية في مناطق ريفية أوحضرية براتب منخفض. والهدف من المشروع دعم المدارس المحتاجة بالمعلمين المتميزين من خريجي جامعات هارفارد، وستانفورد، وكاليفورنيا.

بريق العمل في المدرسة

في ظل اقتصاد ضاقت فيه الخيارات أما الخريجون الجدد، تصبح المنافسة حامية الوطيس. فقد زادت طلبات الخريجين بمقدار الثلث، في الوقت الذي لم يتم قبول إلا 12٪ من المتقدمين هذا العام. وتضارع بداية الرواتب الممنوحة للمعلمين الجدد نظيرتها في الصناعات الجديدة الأخرى، حيث يتلقى المعلمون الجدد في مدارس العاصمة الحكومية 49 ألف دولار أمريكي في العام، وربما زاد هذا المبلغ إذا ما شارك هؤلاء المعلمون في برنامج اختياري عن الأداء التعليمي.

وقد بدأ أكثر من مئتين من خريجي برنامج "درسوا من أجل أمريكا" العمل هذا الأسبوع في واشنطون ومقاطعة برينس جورج. وقد نجح البرنامج في استقطاب الطلاب اللامعين للعمل كمعلمين، على حد قول آرثر ليفين، الرئيس السابق لكلية التربية (المعلمين) في جامعة كولومبيا.

لكن ليفين يرى أن فترة التدريب لخمسة أسابيع ليست بالكافية، خاصة إذا علمنا أن هناك ضرورة ملحة أن يتعرف الخريجون أيضاً على كيفية التواصل مع الطلاب.

ويضيف ليفين "بالنسبة لأطفال الضواحي القديمة الفقيرة والمزدحمة سكانياً، يعتبر تعيين المعلمين الجدد، الذين لا يتقنون بعد عملية التدريس، بمنزلة ضرر بالغ ووضع غير ملائم تماماً" ووفقاً لدراسة أعدتها جامعة هارفارد عام 2008، فإنه "حتى إذا تحسن المعلمون بسرعة، فإنهم أيضاً يتركون العمل بسرعة. فقد ترك تقريباً نصف معلمي برنامج "درسوا من أجل أمريكا" مهنة التدريس بعد انقضاء فترة العامين التي كُلفوا بها ويرى ليفين أن هذا التحول يؤكد استمرار وجود المشكلة.

وفي شهر يونيو الماضي، أي بعد نحو سبعة أسابيع من تخرجها في جامعة هارفارد، دخلت جميلة بيست "معهد درسوا من أجل أمريكا" في فلاديفيا، حيث درّست في المدرسة الصيفية، وتلقت دورات في علم أصول التدريس وتعلمت فلسفة القيادة، وتم كل هذا في خلال نصف الفترة التي يحتاج إليها الجيش لتلقي تدريبه الأساسي، والتي تصل لعشرة أسابيع. كانت جميلة تصحو مبكراً لتناول فطورها لتلحق بعد ذلك بحافلة الساعة السابعة إلا ربع صباحاً، لتنقلها إلى إحدى المدارس الابتدائية العتيقة، حيث تقضي جل يومها، وهناك تخصص ساعة تقريباً يومياً لتدريس الصفوف الأولى وعند الظهيرة، تجتمع جميلة وباقي المتدربين في غرفة ضيقة مكدسة عادة بالكتب، حيث تتناول السندوتشات ورقائق البطاطس المقرمشة في الوقت الذي يتم تعليمهن كيف يحضرّون الدرس ويرصدون درجات الطلاب، ويفسرون ويحللون معلومات الاختبار، ويدّرسون المواد الجديدة، ضمن أشياء أخرى.

ويعج حرم المعهد بأصوات رواده الذين يحملون على عاتقهم أداء المهمة التي يستعدون لها. فقد أخرج المعلمون الأطفال من الفصول، وحل محلهم المتدربون ومعهم المستشارون الذين سيقيمون أداء المعلمين الجدد.

جميلة التي تربت وترعرعت في نيويورك، تتهيأ للعمل كاختصاصية نفسية في إحدى المدارس. وقد عبرت جميلة عن شعورها بالقلق من أن أطفال الأقليات، ونقصد بهم الأطفال الأمريكيين من ذوي الأصول الإفريقية، يؤثرون الانخراط غالباً في تعليم من نوع خاص. وتأمل جميلة أن تتمكن من التوصل إلى الأسباب الكامنة وراء ذلك المسلك.

التعلم من خلال الممارسة

في أحد الايام ، قادت جميلة بيست أحد الفصول الخاصة بالمراحل الأولى من خلال درس في التهجي والصوتيات. وقد مرت على الأطفال واحداً تلو الآخر للتأكد من تركيزهم معها، واستطاعت أن تجذبهم إليها عندما بدأت تغني معهم بشكل جماعي الكلمة التي ترغب أن ينطقوها ويحفظوها وبدا أن الطلاب أكثر تفاعلاً معها عما شهدت من قبل في غرف التدريب.

وبعد انتهاء الفترة المخصصة لجميلة، تقدم أحد المتدربين إلى الأمام ليأخذ دوره، وعادت جميلة إلى مؤخرة الفصل وانضمت لثمانية بالغين آخرين كانوا يشاهدونها ويراقبونها طوال الوقت وبعض هؤلاء المتابعين كانوا من المتدربين، بالإضافة إلى معلم قديم من فلاديلفيا، وآخر من مدربي برنامج "درسوا من أجل أمريكا" والذي سيلتقي مع جميلة فيما بعد ليناقش معها خططاً دراسية نقدية وموضوعات تتعلق بكيفية إدارة الفصل.

ويحاول المعهد، وهو أحد ثمانية معاهد منتشرة في أنحاء البلاد، أن يغرس في الأذهان فلسفة مؤداها أن القادة خارج الفصول يجب أن يكونوا قادة داخله أيضاً. ويشجع المعهد على الاهتمام بالمعلومات، والإصرار والمثابرة والثقة في النفس في مواجهة أية تحديات تظهر مهما كانت. وهذه العقيدة الراسخة قد تساعد في تفسير أسباب المكانة المتصاعدة لبرنامج "درسوا من أجل أمريكا" والذي تضاعف نشاطه منذ عام 2005. وستدعم المنحة الفيدرالية تدريبه وقيده السنوي لنحو 7500 خريج بحلول عام 2014، وهو رقم مؤثر بلا شك، لكنه لايزال أقل من العدد الكبير الذي تحتاج إليه البلاد من المعلمين والذي يقدر بـ349 ألف معلم حكومي في نفس العام.

ومعظم الذين يديرون الدورة الصيفية للمعهد من الخريجين الجدد الشباب الذين تدربوا في برنامج "درسوا من أجل أمريكا"، وكثير من المدربين كانوا من أعضاء الفريق الذين أمضوا عامين في الفصول المدرسية فرئيسة الموقع مثلاً، ريبكا مالتزمان، التي دربت جميلة بيست، بدأت كمتدربة في البرنامج قبل خمس سنوات مضت.

وعندما تتذكر ما مضى، تقول ريبكا مالتزمان إنها لم تشعر أنها في مكان غير ملائم عندما بدأت تقود فصلاً لأول مرة. وتضيف ريبكا "أن كثيراً مما يتعلق بكيفية التدريس يأتي من خلال عملية التدريس نفسها." وقد بدأت ريبكا العمل في سلك التدريس في بلدة كامدين بولاية نيوجيرسي، جنباً إلى جنب مع خريجين جدد من كلية التربية. وتتابع ريبكا قائلة: "كان لدي معلومات توازي، بل تفوق الآخرين".

دراسات متعارضة

في عام 2004، ذكرت جماعة بحث السياسة الرياضية "مازماتيكا بوليسي ريسيرش جروب" أن الطلاب الذين تلقوا تعليمهم على أيدي المتدربين لدى برنامج "درسوا من أجل أمريكا" فاقوا نظراءهم في الرياضيات وتساووا معاً في القراءة أو المطالعة ورصدت هيئة "درسوا من أجل أمريكا" هذه الدراسة كدليل على أن معلميها ليسوا في حاجة للتخرج من مدرسة أو كلية للتربية.

لكن الباحثين من جامعة تكساس وجامعة ولاية كاليفورنيا توصلوا إلى خلاصة أكثر إثارة للشكوك بعد مراجعة 24 دراسة تقريباً. فقد ذكروا في شهر يونيو أن الأدلة تشير إلى أن المتدربين في برنامج "درسوا من أجل أمريكا" بدؤوا عملهم في ظروف غير مواتية للنجاح. وبعد سنوات عدة، يؤدون بشكل مساو أو

افضل من اقرانهم، لكنهم غالباً ما يتركون المهنة قبل أن تترك فوائد خبرتهم أثراً على الفصول المدرسية.

ولاحظ التقرير أيضاً أن المناطق التعليمية يجب أن تنفق مزيداً من الأموال على التدريب للخريجين كنتيجة لما تمخض عنه برنامج "درسوا من أجل أمريكا". بالإضافة إلى ذلك، تتقاضى هيئة "درسوا من أجل أمريكا" من المنطقة التعليمية مبلغ 2500 دولار امريكي عن كل معلم تقدمه، وتنفق المناطق أموالاً إضافية لتدريب المعلمين بمجرد أن يتسلموا عملهم. ويقول بعض قادة المدارس أو الكليات التربوية (التعليمية) إن برنامج "درسوا من أجل أمريكا" يُعد خريجيه لمواجهة خريف قاس.

وذكر شارون ب. روبنسون، رئيس الاتحاد الأمريكي لكليات المعلمين: "إنهم يعدون هؤلاء الأفراد لمهمة التدريس في بعض الأماكن ذات التحديات الجسام ويتم هذا بعد خمس أسابيع فقط من التدريب. ومثل هذا الوضع سيجعل مهمة هؤلاء المعلمين تنحصر في كيفية النجاة من الغرق وتجنب المشاكل" وقد عايشت تشافيز باركسيد ميل هذا الوضع الأسبوع الماضي حينما حاصرتها صناديق الكتب من حولها وتدفق الطلاب عليها ليقيدوا أنفسهم.

يقول ريموند ويدن ، مدير إحدى المدارس وأحد المتخرجين في كلية المعلمين في جامعة فريجينيا، إنه كان يشعر بالريبة والتشكك فيما يتعلق ببرنامج "درسوا من أجل أمريكا"، ولكنه الآن غير رأيه بشأن خريجي هذا البرنامج. ويضيف ويدن "لو استطعت العثور على أناس لديهم قيم سليمة، فبوسعي حينئذ أن اشكلهم ليصبحوا معلمين عظام." وذكر ويدن أنه استئجر أو شغّل 10٪ من المعلمين لديه من خريجي البرامج التقليدية وباقي المعلمين من القنوات البديلة الأخرى. ويقضي المعلمون الأسابيع الثلاثة الأولى من الشهر في

الورش التدريبية، وكل أسبوع خلال العام الدراسي، يمضون ساعات قليلة في مجال التطوير المهني.

ويتلقى متدربو برنامج «درسوا من أجل أمريكا» دروساً ليلية من قبل الهيئة. وتتطلع جميلة بيست إلى اليوم الذي ستبدأ فيه خطواتها الأولى للعمل كمعلمة في إحدى المدارس الأمريكية ورغم أنها تقول «إنني أشعر بالقلق، إلا أنني أود أن أؤكد أن برنامج درسوا من أجل أمريكا ليس مصدري الوحيد للمعرفة فبمقدوري الاستعانة بالمعلمين القدامى، علاوة على أن أمي تزودني بمقالات عديدة في هذا الشأن... وحينما ألتقي الأطفال وأراهم أمامي، ماذا سأفعل؟ الأيام القادمة ستحمل لكم الاجابة!

لامركزية المدارس في الغرب:

من المؤكد أن الخبراء العاملين في وزارة التربية والتعليم، قد اطلعوا على التجارب التي أجريت في الشرق والغرب، قبل الاستقرار على هذه الحزمة من الإجراءات، ولكن ربما يكون من المفيد استعراض بعض النماذج، التي تتفق في الهدف، المتمثل في زيادة استقلالية المدرسة، وتطبيق مبدأ اللامركزية، ويكون الاختلاف في الأدوات والوسائل المستخدمة.

وحتى لا يكون الكلام أكاديميًا جافًا، يمكن أن يجده القارئ في أي مرجع في كليات التربية، أو في المواقع البحثية، تتناول السطور القادمة، الانطباعات التي سجلها مدير مدرسة من ألمانيا، بعد زيارته إلى فنلندا، في محاولة للبحث عن سبب تفوق هذه الدولة الأوروبية القابعة في شمال الكرة الأرضية، وتوضح مفهوم الغرب لهذه الاستقلالية التي يمكن منها استنتاج صلاحيات مدير المدرسة هناك.

في البداية يوضح مدير المدرسة الألماني أن العلاقة بين المدير والمعلمين في فنلندا، أقل هرمية منها في ألمانيا، أي أن المدير لا يتعامل مع المعلمين بفوقية

خاصة أن الإدارة ليست في يد شخص واحد، بل هناك مدير بدون جدول تدريس وهناك 2 - 3 نائب مدير، يقوم كل منهم بتدريس أربع حصص فقط، في حين لا يقل نصاب نائب المدير في المدارس الألمانية عن المعلم، إلا بمقدار 4 - 7 حصص أسبوعيًا.

مدير المدرسة الفنلندي المتفرغ، لديه ميزانية قدرها أربعة ملايين يورو، منها 2,1 مليون رواتب العاملين، وبقية المبلغ يمكنه التصرف فيه بدون تعقيدات إدارية، فيقوم بشراء التجهيزات اللازمة وغيرها من الاحتياجات، علمًا بأن كل قاعات الدراسة هناك مزودة بأجهزة الكمبيوتر، ومتصلة بشبكة الإنترنت، ويحصل كل معلم من المدرسة على جهاز لاب توب مجانًا، وهناك أيضًا سبورة ذكية وجميع أجهزة العرض، المستخدمة في الشرح.

أما الأمر الذي أثار دهشة المدير الألماني، أن نظيره الفنلندي، قادر على تمويل برامج العلاقات الدولية، الذي يتضمن تبادل الزيارات والخبرات مع مديري المدارس في مختلف دول الاتحاد الأوروبي وخارجه، من ميزانية مدرسته، وأن الأموال المتوفرة لديه، تفوق ما تخصصه المدارس الألمانية لهذا الغرض بعشرات الأضعاف.

وتتيح هذه الميزانية الضخمة في المدارس الفنلندية، أن يقوم المدير بافتتاح فرع في مدرسته، للطلاب الراغبين في الحصول على «البكالوريا الدولية» باللغة الإنجليزية، بكل ما يقتضيه ذلك من تعيين معلمين إضافيين.

«اكتشف» المدير الألماني أن المدرسة الفنلندية، وبالتالي مديرها، تتبع مبدأ (توفير الوقت اللازم لكل طالب حتى يشق طريقه في التعليم)، ولتحقيق هذا الهدف يقوم المدير الفنلندي بتعيين أخصائيين اجتماعيين متفرغين، من هذه

الميزانية الضخمة، لمتابعة كل تلميذ، علمًا بأن مدير المدرسة يتابع نتائج اللقاء الشهري للمعلمين مع كل تلميذ، لمعرفة أوضاعه الاطلاع على مستواه الدراسي.

شدد المدير الألماني أن الميزانية وحدها ليست السبب في هذا التفوق الفنلندي، بل ما يتمتع به المدير هناك من صلاحيات لا مثيل لها حتى في ألمانيا.

أضخم برنامج أمريكي غير ربحي للقراءة (القراءة للأطفال مبدأ أساسي) : مشاهدة طفل يقرأ أشبه بمشاهدة زهرة تتفتح

يُعد برنامج (RIF) «القراءة مبدأ أساسي» أضخم برنامج غير ربحي للقراءة للأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية. وتهدف رؤية هذا البرنامج إلى جعل أمريكا أمة قارئة، يستطيع كل طفل فيها أن يصل إلى الكتاب ليكتشف بهجة وقيمة القراءة. ومهمة البرنامج تحفيز الأطفال الصغار على القراءة من خلال العمل معهم، ومع آبائهم، ومع أفراد المجتمع لجعل القراءة متعة وعملًا مفيدًا ونافعًا في الحياة ولذلك تظل الأولوية القصوى لبرنامج (RIF) «القراءة مبدأ أساسي» هي الوصول للأطفال المحرومين في البلاد منذ الميلاد وحتى سن الثامنة.

ويهيئ البرنامج الأطفال ويحفزهم على القراءة من خلال توصيل الكتب وموارد القراءة المجانية للأطفال والعائلات المحتاجين بشدة لهذه الكتب ونحن نلهم ونشجع الأطفال على أن يصبحوا قُراء مدى الحياة من خلال قوة الاختيار. ويقدم برنامج (RIF) «القراءة مبدأ أساسي» كتبًا جديدة ومجانية للأطفال للاختيار من بينها وقراءة ما يروق لهم إن بذور الإلهام الكامنة في هذه الكتب تحفز الأطفال على متابعة طموحاتهم وتحقيق آمالهم. وقد يبدو أمرًا لا يصدق أن يقيم الكتاب حياة، لكن هذا يحدث كل يوم، حيث تنهل العقول النهمة

والمتطلعة وتحكم قبضتها على الأشخاص والأماكن والأفكار الجديدة التي تقدمها الكتب.

ثلثا العائلات المحدودة الدخل تقريبًا في الولايات المتحدة الأمريكية لا تمتلك أي كتاب.

إن زراعة بذور الإلهام في الأطفال الأكثر عرضة للاختراق في أمتنا هو ما يسعى إليه برنامج (RIF) «القراءة مبدأ أساسي» وهو ما تقوم به شبكة تضم اكثر من 400 الف متطوع. فمتطوعي برنامج (RIF) «القراءة مبدأ أساسي» يمضون ساعات لا حصر لها في المدارس، والملاجئ، والمراكز الاجتماعية يوزعون الكتب، ويقدمون الأنشطة المحفزة على القراءة، ويعززون أهمية القراءة في مجتمعاتهم.

وتدعم وزارة التعليم الأمريكية، والمؤسسات، والشركات، ومنظمات المجتمع. وآلاف الأفراد برنامج (RIF) «القراءة مبدأ أساسي» بسخاء، الأمر الذي يمكن البرنامج من إنجاز مهمته والتأثير بشكل إيجابي في حياة أطفال وعائلات أمتنا.

تأثير البرنامج على الأطفال:

إن منح الأطفال كتبًا مجانية جديدة أمر له مفعول السحر في النفوس فسرعان ما تتلألأ العيون، وترتسم الابتسامات على الشفاه، ويصبح الخيال أمرًا واقعًا ملموسًا وهذه هي المهمة التي يتبناها برنامج القراءة لتحفيز الأطفال على التمتع بحب دائم ومتفاعل مع القراءة، الأمر الذي من شأنه أن يشفي ظمأك للمعرفة وشوقك للتعلم.

التقارير السنوية

إن التقارير السنوية التي تصدر عن برنامج (RIF) «القراءة مبدأ أساسي» كفيلة بأن ترسم ابتسامة تفاؤل على وجهك. ويقدم البرنامج 15 مليون كتاب سنويًا للأطفال الأكثر احتياجًا لها، وبدون هذه المساعدة ما كان لهؤلاء الأطفال أن يتاح لهم الفرصة لاختيار وامتلاك الكتب، وهذا جزء أساسي لتعلم واكتشاف بهجة ومتعة القراءة.

تاريخ البرنامج

في الثالث من شهر نوفمبر عام 1966، أطلقت المعلمة السابقة، مارجريت ماكنامارا، ومجموعة من المعلمين المحليين ومتطوعي المدارس في العاصمة الأمريكية واشنطن، برنامجًا لتوزيع الكتب والتحفيز على القراءة، وأطلقوا على البرنامج اسم (RIF) «القراءة مبدأ أساسي». ومن خلال مشروع تجريبي بدأ في ثلاث مدارس، نما البرنامج بسرعة، خلال شهور قليلة، حتى وصل إلى الأطفال في 60مدرسة عامة من مدارس المدينة. وبعد مرور عامين، وبفضل منحة من مؤسسة فورد، صاغت هيئة (RIF) «القراءة مبدأ أساسي» برنامجًا نموذجيًا وبدأت تدشينه في جميع أنحاء البلاد.

وبحلول عام 1975، تنبه الكونجرس الأمريكي لهذا البرنامج الفعال وأنشؤوا «برنامج توزيع الكتاب المعقول الثمن» (IBDP) Program Distribution Book Inexpensive، الذي يقدم تمويلاً اتحاديًا مناسبًا للمواقع التي تؤهل للاستفادة من برنامج (RIF) «القراءة مبدأ أساسي» الوطني للكتاب.

ومن خلال هذا الدعم، استمر اتساع برنامج (RIF) وبحلول عام 1977 وصلت خدمات البرنامج لأكثر من مليون طفل في الولايات الأمريكية الخمسين

جمعاء، ومنطقة كولومبيا، والأراضي الأمريكية. واستمر هذا النوع من الإشباع حتى يومنا هذا، إلى أن بلغ مجموع ما يخدمه البرنامج من أطفال 4,4 مليون طفل سنويًا. وقد أصبح برنامج (RIF) «القراءة مبدأ أساسي» نموذجًا يحتذى لبرامج القراءة في الأرجنتين والمملكة المتحدة.

ومنذ اليوم الأول لانطلاق برنامج (RIF) «القراءة مبدأ أساسي» عام 1966 حتى الآن، وزع البرنامج أكثر من 380 مليون كتاب جديد مجانًا على أطفال، ربما ما كان ليتيسر لهم وسيلة أخرى للوفاء بمتطلباتهم. ويبلغ ما يوزعه البرنامج الآن 15 مليون كتاب جديد مجانًا سنويًا على أربعة ملايين طفل أمريكي، من كل الأعمار في أماكن مختلفة، شملت المدارس، والمراكز المجتمعية، ونوادي البنين والبنات، والحدائق، ومراكز رعاية الأطفال، ومجتمعات المهاجرين، ودور العبادة، والمستشفيات، والوحدات الصحية، والملاجئ.

برامج برنامج (RIF) «القراءة مبدأ أساسي»

يتضح من الرقعة التي تغطيها برامج (RIF)، التي أصبحت متوفرة في كل مكان يوجد فيه الأطفال بفضل عدد لا حصر له من المتطوعين، مدى تنوع برامج (RIF) بقدر تنوع الأماكن التي تصل إليها، لكن كل برنامج منها يؤكد قوة الاختيار للطفل وروح التمكين من قبل الآباء، والمعلمين، والمتطوعين الذين يشرفون على الأحداث، بدءًا من القراءة في الأماكن المفتوحة مرورًا بتدريب الآباء وأولياء الأمور، وانتهاءً بتوزيع الكتب.

إن فرصة اختيار الأطفال المحرومين لكتاب ما ليمتلكوه يوفر مذاقًا خاصًا لكرامة الاستقلال الشخصي. ومثل هذه الفرص بمقدورها أن تلهم الأطفال باختيارات عظيمة مثل اختيار التعلم، واختيار النجاح في المدرسة

والحياة، واختيار مستقبل أزهى، بالإضافة إلى تحفيز خيال الأطفال وتوسيع مدارك فهمهم للعالم.

والواقع أن شغف برامج (RIF) بالقراءة خلق نوعًا من أساليب التوزيع الفريدة للكتب: فعشرات الكتب تعرض على الأطفال بما يتيح لهم استكشاف اهتماماتهم وتحديد اختياراتهم التي تروق لهم. ورغم أن الكتب مجانية إلا أن لحظات المتعة التي توفرها لا تقدر بثمن. وقد أظهر القراء المتحمسين اختياراتهم، وظهروا أمام الكاميرات وهم يتساءلون بعيون مفتوحة يملؤها الدهشة: «هل حقًا نحن غير مضطرين لإعادة هذا الكتاب ثانية للمكتبة؟».

وباستطاعة كل طفل محروم أن يختار من اثنين إلى خمسة كتب مجانًا سنويًا. وشعار البرنامج في هذا الصدد «إن مشاهدة طفل يقرأ هو أشبه بمشاهدة زهرة تتفتح».

وحينما ينظم أحد البرامج المحلية لبرنامج (RIF) حدثًا ما، يتحمس الأطفال، ويتشجع الآباء، ويشعر التربويون (المعلمون) بالرضا. واستطاع القراء المتطوعون، والمعلمون، والآباء أن يجعلوا هذا الحدث متعة وعلامة بارزة، الأمر الذي جعل أحد المنسقين يقول: «إننا لا نوزع كتبًا، وإنما نحتفي بحدث ينظمه برنامج (RIF) «القراءة مبدأ أساسي».

وتتنوع برامج «القراءة مبدأ أساسي» بين :

عقد ورش عمل عن:

- الفهم المبكر للتطور اللغوي والقرائي.
- خلق بيئات غنية بالقراءة.
- إجراء حوارات مع الأطفال.

- القراءة بصوت مرتفع.
- علاقة القراءة بالكتابة.
- دعم اللغة والقراءة كل يوم.

· تقديم دليل تدريبي ودليل معلومات قابل لإعادة الإنتاج.

· توفير مجموعة من كتب الأطفال المتعلقة بورش العمل.

· إعداد ملصقات «بوستر» ملونة تصور البيئات الغنية بالقراءة في دور الحضانة، ورياض الأطفال، ومواقع رعاية الطفل الأسرية.

· مخطط تطويري لغوي قرائي بارز.

· سلسلة أفلام «دي في دي DVD» بعنوان «اقرا معي» الذي أنتجه برنامج (RIF).

اهداف برنامج (RIF)

تتلخص أهداف برنامج «القراءة مبدأ أساسي» في:

· تحسين نوعية مراكز رعاية الأطفال وبيوت رعاية الطفل العائلية من خلال أطقم عمل مدربة لخلق بيئات غنية ومفعمة بالقراءة.

· تحسين وصول الأفراد والعائلات لكتب الأطفال، ونشر الوعي بنوعية أدب الأطفال.

· تحفيز وإعداد العاملين في مراكز رعاية الأطفال للقراءة لهم ومساندة ودعم الأسر في القراءة مع أطفالهم.

· تحسين مهارات القراءة العائلية وتعزيز التفاعل الأسري من خلال مشاركة الكتب مع الأطفال.

· تعزيز ثقة الآباء كمشاركين في تعليم أطفالهم.

برنامج (RIF)حقاً هناك فرق

· إن أمة من القُراء تثمر شعبًا منتجًا، الأمر الذي من شأنه أن يساعد في خلق مجتمعات قوية.

· إن القراءة تلهب الخيال وتستلهم التعلم، وكلاهما أداتان أساسيتان للنجاح في المدرسة.

· إن القراءة تحسن تطور الطفل، وتؤدي إلى تحقيق درجات أفضل ومعدلات تخرج أعلى.

منزلق القراءة الصيفي

بحلول الإجازة الصيفية، يواجه الأطفال ومعهم آباؤهم ما يسمى بـ«المنزلق الصيفي»، ونعني به ما يحدث عندما تصبح العقول خاملة وعاطلة لمدة ثلاثة شهور. فالأطفال الذين لا يقرؤون طوال الصيف سيفقدون ما يوازي أكثر من شهرين من إنجازاتهم في القراءة وفقدان وخسارة المستوى في القراءة يتراكم صيفًا بعد آخر، حتى إن الطالب بنهاية الصف السادس يكون قد أهدر أو تخلف بما يوازي عامين عن نظيره في الفصل الذي يحافظ على عادة القراءة في الإجازة الصيفية. وإدراكًا من برنامج (RIF) «القراءة مبدأ أساسي» لهذه المشكلة، وفر البرنامج للآباء والمعلمين المصادر والموارد الكافية لجذب الأطفال للقراءة طوال الصيف وأكثر لتجنب حدوث فجوة في مستوى الطلاب أو ما يسمى بـ«المنزلق الصيفي».

ناقوس خطر

الكونجرس والرئيس أوباما يخفضان الدعم المخصص لبرنامج (RIF) «القراءة مبدأ أساسي»

في الثاني من شهر مارس 2011، وقع الرئيس الأمريكي قانونًا خفض بموجبه الدعم أو التمويل المقدم لبرنامج (RIF) «القراءة مبدأ أساسي»، الأمر

الذي من شأنه أن يعرض للخطر برامج «القراءة مبدأ أساسي»، الذي يوجد في 17 ألف موقع ويقدم الكتب المجانية لـ4,4 مليون طفل ويحفز الأطفال على القراءة، رغم أن البرنامج حظي طوال 44 عامًا بمساندة الحزبين الأمريكيين الكبيرين (الديمقراطي والجمهوري) وست إدارات أمريكية متتالية بدون انقطاع.

وبموجب هذا القرار، تتعرض البرامج التعليمية الأمريكية للهجوم، الأمر الذي يستدعي مقاومة هذا النهج. فالاستثمارات في التعليم هي استثمار في مستقبل البلاد ونعني به «أطفالنا». إن جميع الأطفال يستحقون الحلم الأمريكي، ومن حق أطفال أمتنا أن نوفر لهم الموارد التي يحتاجونها لتحويل الحلم إلى حقيقة. إن برنامج (RIF)) «القراءة مبدأ أساسي» ملتزم بضمان تمتع جميع الأطفال بتجربة متعة القراءة، وبتوفير الكتب التي يختارونها ومن خلال منحهم هذه الفرصة نؤهلهم ونعدهم لحياة أفضل. حقًا القراءة مبدأ أساسي والقراءة أساس بناء الأمة.

إيجاد مصادر طاقة بديلة .. « لأخلقة التعليم» .. للانفتاح على الآخر ونبذ العنصرية.. : «إنقاذ» التعليم في أوروبا

لم يكن من باب الصدفة أن اختارت المفوضية الأوروبية عام 2009 سنة «الإبداع والابتكار» الذي يعقب عام 2008 سنة «الحوار بين الثقافات» والذي أيضًا يتزامن مع الأزمة التي يعيشها العالم، وتهدف السنة الأوروبية للإبداع والابتكار إلى زيادة الوعي بأهمية الابتكار والإبداع من أجل استخدام الوسائل المرجعية وبعث الحافزية نحو التعليم والبحث العلمي، وإلى تشجيع النقاش السياسي حول المواضيع المناسبة، وقد شاركت 31 دولة أوروبية في هذه السنة إيمانا منها بأهمية الإبداع والابتكار في التنمية الشخصية والاجتماعية

والاقتصادية تحت إشراف المديرية العامة للتربية والثقافة بالتعاون مع المديرية العامة للمؤسسات الصناعية في الاتحاد الأوروبي.

تطرقت هذه السنة إلى مجموعة واسعة من المواضيع ذات الصلة، مثل: تشجيع الإبداع الفني أو غيره من خلال التعليم، المحافظة على الالتزام في مختلف أشكال التعبير الإبداعية طوال سن الرشد، والتنوع الثقافي بوصفه مصدرًا للإبداع والابتكار، وتكنولوجيات الإعلام والاتصال كوسيلة للتعبير الإبداعي، وتطوير طريقة ذهنية نشطة ومبتدعة من خلال الدراسات في مجالات الرياضيات والعلوم والتكنولوجيات وما إلى ذلك، ومن جملة ما سبق يمكننا ملاحظة ما يلي:

أولاً: أن ثمة مبادرة من أجل وضع معايير عالمية جديدة تتماشى مع تطور مفهوم المؤسسة التعليمية في ظل التطور التكنولوجي لاسيما مع ظهور كثير من الجامعات الرقمية، وتهدف هذه المبادرة إلى تدريب العلماء الجدد على البحوث الأساسية والتطبيقية بدءًا من التعليم الأساسي وصولاً للمرحلة الثانوية وحتى مراحل درجة الدكتوراه.

ثانيًا: يمكننا استنتاج أن العنصر البشري في المنظومة التعليمية والتربوية الأوروبية هو الأساس والوسيلة وهو الهدف، وأن الدول التي تمتلك مقومات وصروح تعلبمية ومراكز بحثية في مختلف قطاعات النشاط والمجتمع هي من تستطيع تجاوز الأزمات بسرعة مقارنة مع غيرها لأن لديها مقدرات كبرى في إمكانية تخطي المشاكل من خلال طرح وجهات نظر لحلها.

ثالثًا: أنه من المؤكد أن الإبداع التعليمي والابتكار العلمي هما سبيل العالم للحصول على حلول جديدة للمشاكل الحديثة التي يعيشها العالم وعلى رأسها الانبعاث الكربوني وتلوث البيئة وانخفاض درجة الحرارة بالبحث عن طرق علمية

لضمان توفير الطاقة النظيفة مثلاً، وهذه القضية تحديدًا هي وراء كل الجهود العلمية الأوروبية والأمريكية لدعم فكرة الطاقة المتجددة من خلال تشجيع كل الأفكار والرؤى التي تحمل إرادة التجديد والبحث عن حلول لتحديات الطاقة ومحاولة علاج تداعيات ظاهرة التغير المناخي، ومن هنا جاءت مبادرة اعتبار عام 2009 سنة الإبداع والابتكار، وهنا يبرز السؤال الحائر، هل كانت أوروبا بكل ما في رصيدها من تقدم علمي ونمو ورفاهية ورخاء في حاجة فعلاً إلى تأكيد ضرورة وحيوية الأخذ بأسباب العلم والمعرفة من أجل تحقيق الرقي والتقدم والازدهار؟ من المنطقي أن البواعث تتجاوز بكثير هذه البديهيات، فالتطور الكبير في وسائل الإعلام والاتصال أصبح يوفر إمكانيات هائلة للحصول على المعلومات بكل سهولة ويسر ودون بذل أي جهد بحثي حقيقي من طرف النشء، وهذا ما تم التنبه له لمعالجة مشكلة تنمية المهارات البحثية عند الأطفال وتوظيفها في جوانب تنمية ثقافة الطفولة بشكل عام وإلى تنشئة ورعاية أطفال باحثين خاصة في المرحلة العمرية من 13 - 15 سنة والمساهمة في تأسيس قاعدة من الباحثين ذوي الكفاءات ليكونوا نواة في المستقبل لتطوير وتعميق فكرة إنشاء مراكز لأبحاث الأطفال، والخلاصة أن ثمة اتجاه قوي لتقديم نماذج رائدة في مجال تنمية الطفولة بمختلف جوانبها من حيث المهارات والمعارف والقيم، وذلك من خلال الإسهام بعدد من البرامج والمشاريع والمبادرات المتميزة التي تجسد مختلف جوانب التنمية الشاملة للطفولة والتي تتضمن التنمية المعرفية والمهارية والصحية والثقافية بشكل عام، ويقابل هذا الاهتمام تسجيل وجود رغبة كبيرة لدى شرائح واسعة في أوساط الأطفال والشباب للمشاركة في الدراسات والخطط التي تعنى بقضاياهم، ومثل هذه الرغبة تعني أن النشء يعي جيدًا أنه يعيش في عالم سيؤول إليه ويصبحون فيه مسؤولين حيث ستتضح قدرتهم على اتخاذ القرار، ووجود مثل هذه الرغبة تضع الجميع أمام مسؤولياته لدفع الجهود نحو تعزيز الإحساس لدى

النشء بالمسؤولية عما حولهم وتزويده بأدوات العمل الواعي الهادف، وخير سبيل لتحقيق هذا الهدف هو التدريب المتواصل على أساسيات البحث العلمي منذ الصغر والاهتمام بتنمية مواهب وهوايات الطفل ودعم التعليم المبكر، فهذا من شأنه تشكيل الوعي في المجتمع بضرورة المساهمة في التنمية والقيام دائمًا برصد الواقع وتحليله.

انطلاقًا من فرضية وجود انشغال عالمي مشترك بالخطورة التي تنطوي عليها التغيرات الحادة في البيئة والمناخ باعتبارها تحديات حقيقية تهدد مباشرة حياة الإنسان فقد ظهرت الحاجة إلى تطوير مؤسسة التعليم العالي في ظل التطور التكنولوجي، والحقيقة أن التعاون الدولي في مجال التعليم العالي قد اصطدم بالتباين الواضح في المستويات الجامعية بين بعض الدول الأمر الذي يقف حائلاً بين تطوير جهود تبادل الخبرات والتجارب العلمية لذلك برزت فكرة عمليات الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي، ومعها برزت الحاجة إلى وضع معايير عالمية جديدة تتماشى مع هذا النمط من الجامعات بما يضمن عوامل الجودة والأمانة العلمية وإجراء الأبحاث والدراسات الإحصائية الدقيقة وتحليل نتائج الموارد المتاحة، وينعكس أثر ذلك على الوقوف بدقة على مدى ملاءمة البرامج مع احتياجات سوق العمل وكيفية الاستفادة من الجهود الوطنية المبذولة في هذا المجال، ومن المبررات الأساسية التي تجعلنا نسوق هذه الحقيقة أنه على أهميتها بالنسبة للبشرية جمعاء إلا أن الأمر يرتبط في كثير من جوانبه بعوامل سياسية وأخرى عقائدية، فمستوى العلاقات السياسية بين الأطراف المعنية يعتبر محددًا حاسمًا في تحديد مستوى التعاون العلمي بين الدول، بل إنه من شروط إقامة علاقات للتعاون بصفة عامة سواء في المجال الثنائي أو المتعدد الأطراف الإقليمي والعالمي، وكذلك هو الأمر بالنسبة للاختلافات المذهبية والعقائدية التي كثيرًا ما تمثل مانعًا أمام بناء علاقات

تعاون في المجال العلمي، والمقصود هنا علاقة العلم بالدين، ومثال على ذلك أنه فيما يعتقد البعض أن الإيمان يجب أن يسبق العلم حتى يأتي العلم في حدود ذلك الإيمان يرى آخرون ممن ينتمون للتوجه العلماني أن العلم يجب أن يسبق الإيمان، ومن هنا تبرز الهوة بين الفريقين، ومنها تثور مسألة مدى تقبل النشء الأوروبي للتعامل مع الآخر والتعاون معه، ومدى استعداده للانفتاح على باقي المجتمعات المختلفة معه في المنطلقات الأساسية والتوجهات الرئيسية وفي الآمال والأهداف والغريبة عنه تمامًا في طرق التفكير وأنماط الحياة بما تشتمل عليه من قيم ومبادئ قد تشكل في كثير من الأحيان قيودًا على التعاملات الاجتماعية هذه الهوة المتسعة والآخذة في الاتساع هي المعضلة التي تواجه جهود تطوير وسائل التواصل واستيعاب طرق البحث العلمي وأخلاقياته وقواعد السلوك في حين يبرز وعي دولي متزايد بأن التنوع الثقافي مصدر للإبداع والابتكار، لذلك كان عام 2008 سنة الحوار بين الحضارات لمحاولة تضييق الهوة بينها من خلال ترسيخ مبدأ الاحترام المتبادل الذي يمكن أن يكون أساسًا مناسبًا لإقامة تعاون علمي فعال يضع معالجات شاملة تتوحد فيها الجهود الدولية، وتتضافر الأبحاث العلمية الأوروبية وغير الأوروبية من أجل حماية البيئة وحياة الإنسان التي أصبحت قضية عالمية تشغل شعوب وحكومات دول العالم.

إن إنقاذ التعليم في أوروبا يتجاوز المعنى السطحي للكلمة لأن الطرق التربوية مضبوطة والمناهج الدراسية متطورة والوسائل العلمية والتكنولوجية متاحة والكوادر في سلك التعليم متوفرة وعلى أعلى مستوى من التأهيل المهني إنه يعني تخليص النشء الأوروبي من معتقداته القديمة الراسخة تجاه نظرته للمجتمعات الأخرى، وبعث الاستعداد في النفوس للتعامل مع الآخر بروح انفتاحية غير تمييزية، وغرس الاعتقاد بأن قضايا البشرية لا تتعلق بجهة معينة دون الأخرى ولا يمكن احتكارها من أي طرف يدعي استئثاره بعلم الكون وحقائق

الوجود، بل هي قضايا تهم الجميع وتقتضي تعاونًا دوليًا من أجل إنقاذ الأرض ومستقبل البشرية من خلال تبادل المعلومات والخبرات والتجارب بين كافة مراكز البحث العلمي والمؤسسات الجامعية المختصة، وقبل كل هذا هناك الاعتبار الأدبي والأخلاقي الذي يصعب جدًا تجاوزه لأنه يتعلق بمدى شجاعة وقدرة الأوساط العلمية والسياسية في الدول الصناعية الكبرى الاعتراف بمسؤوليتها في ما أصاب البيئة الحيوية للإنسان من تدهور جراء مخلفات الأنشطة الصناعية الكثيفة الملوثة للبيئة البرية والبحرية والجوية، والمفارقة أن الاتهامات الموجهة من الدول النامية للدول الصناعية في هذا الخصوص تقابلها اتهامات مماثلة موجهة للدول النامية ذات النشاط الزراعي الكثيف بأن حقول مزارع الأرز تنبعث منها غازات «ضارة جدًا» بالبيئة، وبين الاتهامات المتبادلة تمر السنون وتتعقد الأزمة وتتضاعف التهديدات وتتعدد المخاطر، لذلك فإنقاذ التعليم في أوروبا يعني أيضًا محاولة اقتران التطور العلمي بالأخلاق أي «أخلقة التعليم» لتكتمل للإنسانية معادلة الحضارة الحقة، ولا نعني بالأخلاق في هذا المقام جملة الآداب العامة وإنما المقصود توجيه العلوم نحو تشجيع البناء وليس التدمير والابتعاد عن الأنانية في البحث وتعظيم فضائل التضامن الدولي في مواجهة الكوارث، وإذا كنا نعتقد أن المنظومات التربوية الأوروبية في مختلف المراحل التعليمية لم تغفل مثل هذه الاعتبارات إلا أن المعيار الأساسي هو مدى ما يتمتع به النشء من أدوات التطبيق وآليات التفاعل وإلمامه بها لتوضع هذه الاعتبارات موضع التنفيذ، ومدى ما ترسخ في النفوس ليكون هذا التفاعل تلقائيًا وحياديًا لخدمة الإنسانية بعيدًا عن التوجيهات السياسية المتأثرة بضغوط لوبيات المصالح التجارية والاقتصادية التي غالبًا لا تعطي أهمية للجانب الإنساني والبيئي في نشاطاتها بقدر ما يهمها الإنتاج وتعظيم الأرباح.

وعودة على بدء فإن تخصيص الاتحاد الأوروبي عام 2009 سنة للإبداع والابتكار في كافة مراحل التعليم لم ينطلق من فراغ، كما يستبعد أن يكون الحدث ظرفيًا بالنظر إلى أهدافه ذات الطابع المستدام، فدول الاتحاد الأوروبي تعيش دائمًا على هاجس ضمان مصادر للطاقة دائمة، وهذا بسبب تزايد الخلافات السياسية وتضارب المصالح بين المنتجين والمستهلكين والسوابق التاريخية التي تعرضت فيها هذه الدول إلى الندرة تارة والحرمان تارة أخرى من مواد الطاقة بما يضمن لها الحد الأدنى للاستمرار في النشاط، وهذا الهاجس في حد ذاته فرض عليها التفكير الجدي في إيجاد مصادر جديدة ومتجددة للطاقة، وبرزت في خضم البحث والتفكير فكرة توليد الطاقة النظيفة من المصادر الطبيعية التي لا تنضب كحرارة الشمس والرياح.. كما فرضت مسألة الاقتصاد في استعمال الطاقة نفسها في ذات الوقت، لذلك لم يكن غريبًا أن تتناول الجهود لدعم الإبداع والابتكار توجهات عامة تصب كلها في اتجاه تعميق التفكير في إيجاد وسائل إنتاج طاقة متجددة نظيفة واقتصادية، ونجد صدى هذا في الاهتمام المتزايد بالأفكار الحديثة في مجال الهندسة المعمارية الموفرة للطاقة في بناء المنازل ووسائل الإنارة والمواصلات.. وكان من أثر توسيع مجال التفكير الإبداعي هو زيادة الوعي لدى النشء بقضايا مجتمعه وإدراك طبيعتها وحجمها وعلاقتها بواقع حياته الراهنة والمستقبلية، وهذا الوعي أيضًا يمكنه أن يساهم بقدر كبير في خلق الدافع لدى التلاميذ لاستعمال ما يتعلمونه من أجل صالحهم وصالح مجتمعهم، وبديهي أنه كلما كان التحصيل الدراسي كبيرًا كانت المساهمة أعظم والنجاح أوفر وبذلك يتحقق هدف تربوي غال ما كان له أن يتحقق لولا هذا المسعى الذي يمكن دون أي مبالغة الحكم عليه بأنه ساهم في إنقاذ التعليم بانتقاله من التلقين إلى التعلم المبني سواء على الجهد الذاتي الفردي الشخصي أو الجماعي المشترك ضمن فريق عمل في عملية البحث والاكتشاف والتجربة والملاحظة والمقارنة..

والحكم في إطار من الفضول والشغف لخوض التحديات بعد تحديد القضايا محل البحث، وإذا ما تم توجيه الجهود الابتكارية للنشء نحو أيجاد حلول لقضايا المجتمع فمن الطبيعي أن تكون الجهود المبذولة خيرة ووسائلها وأهدافها أيضًا خيرة لأنها بكل بساطة تستهدف معالجة مشكلة، وليس منطقيًا أن يسفر عن حل مشكلة خلق مشكلة أخرى..

من المؤكد أن الطفل في الدول الغربية يحظى بفرص كبيرة للاستمتاع في تحصيل العلم والمعرفة في أفضل الظروف وبأحدث الوسائل التكنولوجية في قطاع التربية والتعليم، ولكنه لا يتمتع باستعمال ما تعلمه في تطبيقات ينجزها لصالحه ولخدمة من حوله يمكن أن تحسب له، إذ لا يمكن القول إن تعلم الطفل استعمال جهاز الكمبيوتر هو من قبيل الإبداع في شيء حتى ولو أجاد استعمال الإنترنت، فالأمر لا يتعدى حدود اطلاعه على ما قام به آخرون، كما لن يشعر بمتعة الإنجاز من وراء تحكمه في استعمال هاتف نقال من أحدث طراز، أما أن تكون الأبواب مفتوحة له نحو الإبداع والابتكار للتعبير عن قدراته فهي بحق مجال واسع لإثبات شخصيته وتنميتها في إطار علمي وتربوي هادف للتدريب على تنمية المهارات البحثية وتوظيفها، وتعلم خطوات البحث العلمي بدءًا من اختيار مشكلة البحث وصياغة أسئلة البحث مرورًا بتصميم أدوات جمع البيانات المختلفة وانتهاء بتحليل النتائج وكتابة تقرير البحث، كل هذا من شأنه تنمية ثقافة الطفولة بشكل عام وإلى تنشئة ورعاية أطفال باحثين، ولاشك أن الطفل سيجد سعادته في التمتع بما أثمره فكره واجتهاده وكذلك في إمتاع الآخرين بفوائد ما صنعت يداه، وليس خافيًا أن ما سيلقاه من دعم وتشجيع سيجعله مثالاً يقتدى به، هذا السلوك المفعم بالمشاعر السامية هو أنبل ما يمكن أن يكون تأكيدًا على صدق الانتماء، وهذا هدف تربوي آخر حين نرى الأطفال يتحولون

إلى باحثين صغار يطورون مهاراتهم بأنفسهم ويرسمون بحق نموذجًا حيًا لمستقبل الطفولة ليس في أوروبا فحسب وإنما في العالم كله.

مدارس اليونسكو وكيف تدار ؟

عند التخطيط لمحتوى الأنشطة التى تجرى داخل أو خارج المدارس المنتسبة ينبغى أن تؤخذ فى الإعتبار مجموعة من المبادئ العامة التى يجب توافرها بكل مدرسة مشاركة حتى يتحقق الهدف المرجو من القيام بهذه الأنشطة وهذه المبادئ هى :

المبدأ الأول : أن يكون لهذا النشاط مكانة هامة فى جميع المدارس.

المبدأ الثانى : أن يرتبط بالحياة اليومية سواء فى الوسط الضيق للمدرسة أو المجتمع المحلى أو خارجه.

المبدأ الثالث : أن يعطى الطلبة قاعدة أولية من المعرفة تشمل المبادئ الأساسية من أجل تعزيز التفاهم الدولى والسلام العالمى.

المبدأ الرابع : أن يؤدى إلى تغيير فردى وجماعي فى سلوك الطلبة وتصرفاتهم من أجل تنمية التفاهم والسلام العالمى .

وبالنظرالى المبادئ السابقة نلاحظ مدى الأهمية التى أولتها المدارس المنتسبة للأنشطة الممارسة من خلالها والتي يمكن بها تدعيم الأهداف التى تنادى بها وتريد تحقيقها من أجل تعزيز التفاهم الدولى والسلام العالمى بين المجتمعات.

هذا ولقد ركزت المدارس المنتسبة على أن تشمل الأنشطة التى يتم تناولها من خلالها الخطوط العريضة للموضوعات الأربعة الرئيسية (الامم المتحدة والمنظمات التابعة لها ودورها فى تناول المشكلات والقضايا العالمية وإيجاد

حلول لها،حقوق الإنسان،الإنسان والبيئة ،الشعوب وثقافاتها المختلفة) والتى اقرتها اليونسكو للمدارس المنتسبة من أجل تناولها .

ومن هنا يمكن تقسيم الأنشطة المتعلقة بالمدارس المنتسبة إلى :-

أ- أنشطة تبادر بها المدارس المنتسبة :

حيث تتولى المدرسة مسئولية مباشر لتنفيذ هذه الأنشطة من خلال مشرف عام على النشاط وغالباً ما يكون مدير المدرسة ثم عدد من المدرسين يقومون بالإشراف المباشر على تنفيذ النشاط. وللمدرسة الحرية التامة فى التنظيم الداخلى للنشاط وفقا لظروف المدرسة والمنطقة التى توجد بها.

ويلاحظ على هذه الأنشطة التى تبادر بها المدارس أنها ضئيلة ونادرة ولا يتوفر عنها معلومات كافية أنشطة المدارس المنتسبة الممارسة من خلالها لا تلقى الاهتمام الكافى والرعاية مما يجعل الحصول على معلومات عنها شيئا صعبا الأمر الذي يوسمها بالندرة والضآلة وعدم الفائدة.

وفيما يلى توضيح لبعض الأنشطة التي يمكن الاضطلاع بها من جانب المدارس المنتسبة :

1- انشطة داخل الفصل وتتمثل في:

- تنظيم مجموعات للبحوث والرحلات الميدانية والاشتراك فى التقارير الجماعية حول موضوعات متعددة وإعداد ملفات لقصاصات الأخبار وإعداد وسائل الإيضاح كالملصقات والخرائط والرسومات والاحتفالات الجماعية "بالأيام والأعوام التي تخصصها الأمم المتحدة للاحتفال بمناسبات خاصة مما يتيح للتلاميذ فرصة التعرف على الموضوعات التى تشغل بال المجتمع الدولى .

- إقامة المعارض الفنية وإنتاج مطبوعات تساعد على إبراز الخطوط العريضة للمشروعات المميزة التي يهتم بها الشباب .

- مشاهدة أفلام وشرائح مصورة وشرائط فيديو من إنتاج اليونسكو والأمم المتحدة والدول الأعضاء أو المدارس نفسها وإقامة مناقشات جماعية حولها مما ينمى أكبر الأثر فى توعية الشباب بدور وعمل الأمم المتحدة .

2- انشطة خارج الفصل وتتمثل فى:

- القيام بأنشطة ثقافية يمكن بها إشراك المجتمع المحلى فيها كالاحتفالات الفنية والموسيقية والمسرحي. - القيام بحملات لجمع التبرعات والأموال من أجل دعم روح التعاون والتفاهم الدولي إزاء البلاد والشعوب الأخرى .
- القيام بتبادل للزيارات بين معلمي وطلاب المدارس المشاركة من أجل تبادل الخبرات وكذلك زيارة المعلمين لمقار المنظمات الدولية ومكاتبهاالإقليمية أو الوطنية .

ب- انشطة تبادر بها منظمة اليونسكو للمدارس المنتسبة :

لم تغفل منظمة اليونسكو ذلك فلقد راعت عند التخطيط للمشروع أن ترتبط أهدافه بالمجتمع الخارجي ولذلك عملت على توظيف الأنشطة المقدمة داخل هذا المشروع مع هذه الأهداف حيث تقوم المؤسسات التعليمية المشاركة بتنفيذ انشطة خارج نطاق الفصول الدراسية بل خارج أسوار المدرسة من أجل التفاعل مع المجتمع الخارجي سواء على المستوى المحلى أو العالمي وتأخذ هذه الأنشطة جانب كبير من الإهتمام والرعاية من جانب المدارس المشاركة فى المشروع.

وخير توضيح لذلك هو مجموعة المشروعات الرائدة التى تشمل مدارس من دول مختلفة سواء على المستوى الإقليمي أو الإقليمي المشترك أو الدول

وتركز في موضوعاتها على البيئة والتراث العالمي وثقافات الشعوب الأخرى وتكون المدارس المشاركة مدارس مختارة من قبل المسئولين عن المشروع ويعين منسق وطني ودولي لكل مشروع رائد ، وهذه المشروعات تتولى اليونسكو الإشراف المباشر عليها من حيث التمويل والدعم حيث تدرجها فى إطار الميزانية المرتبطة بها والتى تقوم من خلالها بتقديم حوافز مادية للمدارس المشاركة بهذه المشاريع

وبالإضافة لهذه المشاريع فهناك أيضاً مسابقات وندوات وورش عمل تتم خارج المدرسة و أيضاً حملات دولية تقوم بها المدارس لزيادة الوعى بالقضايا التى لها أهمية وأولوية للشباب مثل الحملة الدولية ضد استخدام المخدرات والتى أطلقتها اليونسكو بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة الدولى للحد من المخدرات تحت مسمى (عالم متحرر من المخدرات فى القرن الحادى والعشرين) والهدف منها زيادة الوعى عن الاضرار التى تسببها المخدرات وسوء استخدام العقاقير من جانب الكثير من الشباب وإشراكهم فى العمل الوقائى الذى يسهم فى زيادة الوعى لديهم بمدى خطورة هذه الظاهرة.

وهناك أيضاً الحملة الدولية(علماء المستقبل نساء ورجال) والتى هدفت إلى تشجيع الشباب وبخاصة الفتيات إلى القيام بدراسات علمية فى مجالات مختلفة حيث لا يوجد سوى عدد ضئيل من النساء اللواتى يحترفن مهناً علمية لذلك قررت اليونسكو إطلاق حملة عالمية من أجل تحفيز النساء على المشاركة فى المجالات العلمية للاستفادة من مجهوداتهم العلمية المختلفة .

وفى ضوء ما سبق نجد أن الأنشطة التى تنفذ من خلال مشروع المدارس المنتسبة قد إستطاعت أن تكسبه أهمية كبيرة محلية ودولية وعالمية حيث أصبحت سمة مميزة للمؤسسات المشاركة وأيضاً للمشروع نفسه فالمدارس المنتسبة صورة واقعية لمبادئ وأهداف اليونسكو فى مجال التفاهم الدولى والسلام

العالمى الأمر الذى انعكس بدوره على الأنشطة الممارسة داخلها والتى أعطت للمشاركين فيها من المسئولين والمعلمين والطلاب مجالاً واسعاً للتفاعل مع مستجدات ومتغيرات العصر مما اكسبها أهمية مميزة لديهم.

ورغم ذلك فقد يكون لهذه الأهمية تأثير محدود فى بعض الأحيان وفى هذا الصدد يشير كل من ("لين ديفز وآخرون ، Lynn Davies,and others 2003) إلى وجود مجموعة من الظروف التى تعوق الدارس عن القيام بالأنشطة المطالبة بها والتى تتمثل فيما يلى:

- **ظروف سياسية :**

كمناطق الصراع المختلفة فى العالم مثال المنطقة الفلسطينية حيث تتواجد المدارس فى بيئة مليئة بالعنف والاحتلال وعلى ضوء تلك الخلفية يصعب على مدارس المشروع التأكيد على أهمية السلام والحل السلمي لأن ذلك يعد إنحيازا" لجانب العدو .

- **ظروف إقتصادية :**

مثل الفقر ونقص الاتصالات حيث تعانى دول كثيرة فى الصحارى الإفريقية من الفقر وبالتالى لا تتمتع المدارس المتواجدة بهذه المناطق بالامكانيات التى تساعها فى تحقيق الاهداف التى ترجوها من جراء مشاركتها نظر لقلة الامكانيات المتاحة لها كزامبيا وكينيا مثلاً وعلى الجانب الآخر فالمناطق التى تتمتع بظروف اقتصادة مرتفعة تستطيع تحقيق الاهداف التى ترجوها من وراء مشارك مؤسساتها التعليمية بالمشروع.

- **ظروف جغرافية :**

أحياناً ما تكون جغرافية دولة ما سبباً فى صعوبة الاتصال أو التنظيم، فيما بين المدارس الجهات المخول لها مسئولية المتابعة لهذه المدارس.

- **ظروف تتعلق بالعلاقة بين المشروع ووزارات التعليم :**

حيث قد تختلف وجهات النظر فيما بينهم مما يؤثر على عمل المدارس

وهناك أيضا جوانب آخرى تؤثر فى عمل المدارس متصلة بالجانب الحماسى للمعلمين والطلاب المشاركين فى هذه الأنشطة وهذا يرجع فى كثير من الأحيان إلى عدم التوعية الكافية بالمشروع وأهميته وأيضاً إحساس البعض منهم بأن هذه الأنشطة لا تختلف عن غيرها من الأنشطة الأخرى المارسة من جانب مدارسهم مما يشعرهم بعدم وجود إختلاف حقيقي بين كون المدرسة منتسبة أو غير منتسبة وأن انتساب مدارسهم يأخذ شكلاً صورياً لا أكثر وهذا الشكل هو مجرد شهادة ورقية توضع داخل مدارسهم من أجل أن تثبت فقط عضويتها فى المشروع دون أن يكون ذلك ممارسا" بشكل فعلى وواقعى .

ثالثا: كيفية إدارة المدارس المنتسبة لليونسكو :

1- آليات وشروط الالتحاق :

يتعين على المؤسسات التعليمية الراغبة فى الانضمام للمشروع الاتصال بوزارة التربية والتعليم التابعة لها والتى تنقل رغباتها إلى اللجنة الوطنية لليونسكو فى البلد التى توجد بها المدرسة حيث تطلب منها ملء نموذجاً" للانضمام تشرح فيه أهدافها وطبيعة الأنشطة التى تعتزم تنفيذها مع تقديم مشروع تجريبى خاص بها لا يخرج عن إطار الموضوعات الأربعة الرئيسية التى تهتم المدارس المنتسبة بها وهى الأمم المتحدة ودورها فى حل المشكلات العالمية، حقوق الإنسان، ثقافات الشعوب الأخرى الإنسان والبيئة، كما يطلب من هذه المؤسسات أيضاً التعهد فى البقاء مشاركة فى مشروع المدارس المنتسبة لمدة عامين على الأقل.

وفى ضوء ما سبق نجد أن وزارة التربية والتعليم تلعب دوراً مهماً فى تحديد نوعية المؤسسات التعليمية المشاركة فى المشروع حيث إن الرغبة فى الاشتراك فى المشروع من قبل المؤسسات لا تتم إلا بموافقة وزارة التربية والتعليم التابعة لها.

وبمجرد قبول المدرسة عضواً فى المشروع تتلقى خطابا رسمياً من اليونسكو تهنئها فيه بالانضمام للمشروع كما تمدها بمجموعة من الوثائق والدوريات والتقارير المتعلقة بالمشروع وتطلب من المدرسة تقديم تقرير فى نهاية كل عام دراسى عن أهم الأنشطة والأعمال التى شاركت فيهاولم تغفل اليونسكو أن يكون لها دور فى اختيار المؤسسات المشاركة هى الأخرى حيث وضعت مجموعة من الاعتبارات التى بموجبها يتم قبول المدارس الراغبة فى الإنضمام للمشروع وهذه الاعتبارات هى:

- القيمة التربوية التى تتسم بها الأنشطة المقدمة من قبل المؤسسات الراغبة فى المشاركة.
- أن تتمتع المدرسة بسمعة طيبة من خلال أنشطتها المميزة لها.
- أن تخصص مكانا" بها لممارسة النشاط.
- أن يوجد مدرس مسئول عن النشاط ويجيد اللغة الإنجليزية.

2- التخطيط للمشروع داخل المدارس المشاركة فيه :

تختلف طبيعة التخطيط الذى يتم به تنفيذ المشروع داخل المدارس المشاركة من مدرسة لأخرى فالحرية متروكة للمدرسة فى تنفيذ المشروع داخلها فقد تشرك طلاب فصل معين أو معلمين معينين،كما أن الحرية متروكة لها فى اختيار ما يناسبها من أنشطة للقيام بتنفيذها فهناك مدارس تهتم بالأنشطة المعنية بالاحتفال بالسنوات والأيام الدولية ومدارس أخرى تهتم

بالأنشطة الموجهة نحو البيئة والمحافظة عليها ورغم هذه الحرية فلابد لكل مدرسة أن تقدم تقرير سنوياً عن أهم الأنشطة التى قامت بها فى نهاية العام الدراسى

وفى ضوء ما سبق نجد أن الحرية المتروكة للمدارس فى تخطيط وتنفيذ إجراءات المشروع بداخلها قد يوجد نقاط ضعف وثغرات متعددة تؤثر بالسلب على الاهمية المرجوة من انضماميها ومشاركة مجتمعها المدرسى به و لذا فيجب على منظمة اليونسكو أن تعيد النظر فى تلك الحرية المتروكة للمدارس من خلال وضع تخطيط عام لكافة المدارس المشاركة تسير عليه من بداية كل عام دراسى وتحاسب من خلاله.

وفيما يتعلق بالأنشطة التى يأتى بها طلب رسمى من منظمة اليونسكو كالمشاريع الرائدة والمسابقات الدولية فتنسيقها يتم تحت مسئولية وإشراف اللجنة الوطنية ووزارة التربية والتعليم حيث يطلب من المدارس المشاركة القيام بها على السواء، وعادة ما يتم إختيار أنشطة المدارس للقيام بهذه الأنشطة ويوجد فى جميع المدارس معلم مسئول عن النشاط يتولى تنفيذه تحت رعاية مدير المدرسة والذى يتولى منصب المشرف العام عن المشروع وعادة ما يتحمل المعلمون المسئولون عن المشروع المسئولية الأكبر فى تنفيذ المشروع وتدعيمه داخل المدرسة

ولذلك فإن هناك صفات معينة يجب أن تتوفر فى هذا المعلم وهى أن يجيد اللغة الإنجليزية وأن يكون ملماً واعيا بقضايا العصر وأن يكون له ملكة التواصل مع الآخرين وأن يكون لديه وعى كاملٌ بالمشروع وأهدافه حتى يمكن له القيام بواجبه على أكمل وجه وقد لا تتوفر هذه الشروط فى بعض المعلمين المسئولين عن المشروع مما يكون له نتائج سلبية تؤثر على عمل المدارس المشاركة.

ولقد أدركت اليونسكو ذلك فقامت بعقد دورات تدريبية وتأهيلية للمعلمين المشاركين فى المشروع فمثلا قامت اليونسكو بالتعاون مع اللجنةالوطنية المصرية ووزارة التربية والتعلم خلال الفترة من 2003/9/22 إلى 2003/9/24 بعقد برنامج تدريبى لمديرى ومسئولى الأنشطة بالمدارس المنتسبة لليونسكو فى مصر .

كما أن للطلاب دورا" رئيسيا" فى التخطيط والقيام بالأنشطة والمهام المتعلقة بالمشروع حيث يشارك الطلاب المعلمين فى القيام بذلك وتجد هذه المشاركة ذات فاعلية أكثر فى المرحلة الإعدادية والثانوية حيث يكون الطلاب على دراية ووعى بالعديد من القضايا المثارة من قبل المشروع والمطلوب منهم المشاركة بها .

3- مسئولية الإشراف على المشروع دوليا- إقليمياً- محلياً :

• المسئولون عن إدارة المدارس المنتسبة لليونسكو دولياً :

يشرف على المشروع منسق دولى يرأس وحدة التنسيق الدولية التابعة لليونسكو

Unesco Associated Schools International Coordination Unit Project والتى تقوم بتسجيل مدارس جديدة تريد الانضمام إلى المشروع، و تنظيم لقاءات وندوات وورش عمل لطلاب ومعلمى المدارس المنتسبة والمنسقين المحليين والإقليميين، وإصدار تقارير ونشرات ومعلومات عن نشاطات المدارس المنتسبة ونشرها دولياً، وأيضاً الإشراف على الموقع الإليكترونى المخصص للمدارس المنتسبة (http//: www. Asp net. Com).

•المسئولون عن إدارة المدارس المنتسبة لليونسكو على المستوى الإقليمي :

وهى مكاتب إقليمية تابعة لليونسكو موزعة فى مناطق مختلفة من أنحاء العالم تقوم بتنسيق عمل المدارس المشاركة فى المشروع على مستوى كل إقليم كالمنطقة العربية والتى بها العديد من المكاتب الإقليمية التى تنسيق عمل المدارس يها مثل المكتب الإقليمى لليونسكو فى الدوحة وعمان.

• المسئولون عن إدارة المدارس المنتسبة لليونسكو محليا :

يشرف على إدارة المشروع وتنفيذه محلياً كل من اللجان الوطنية التابعة لليونسكو ووزارات التربية والتعليم فى البلاد المختلفة المشاركة فى المشروع حيث يتم إدارة المشروع بالتشاور والتنسيق المشترك فيما بينهم والذى يسهم بدوره

•إختيار المدارس والمعاهد الراغبة فى الانضمام للمشروع.

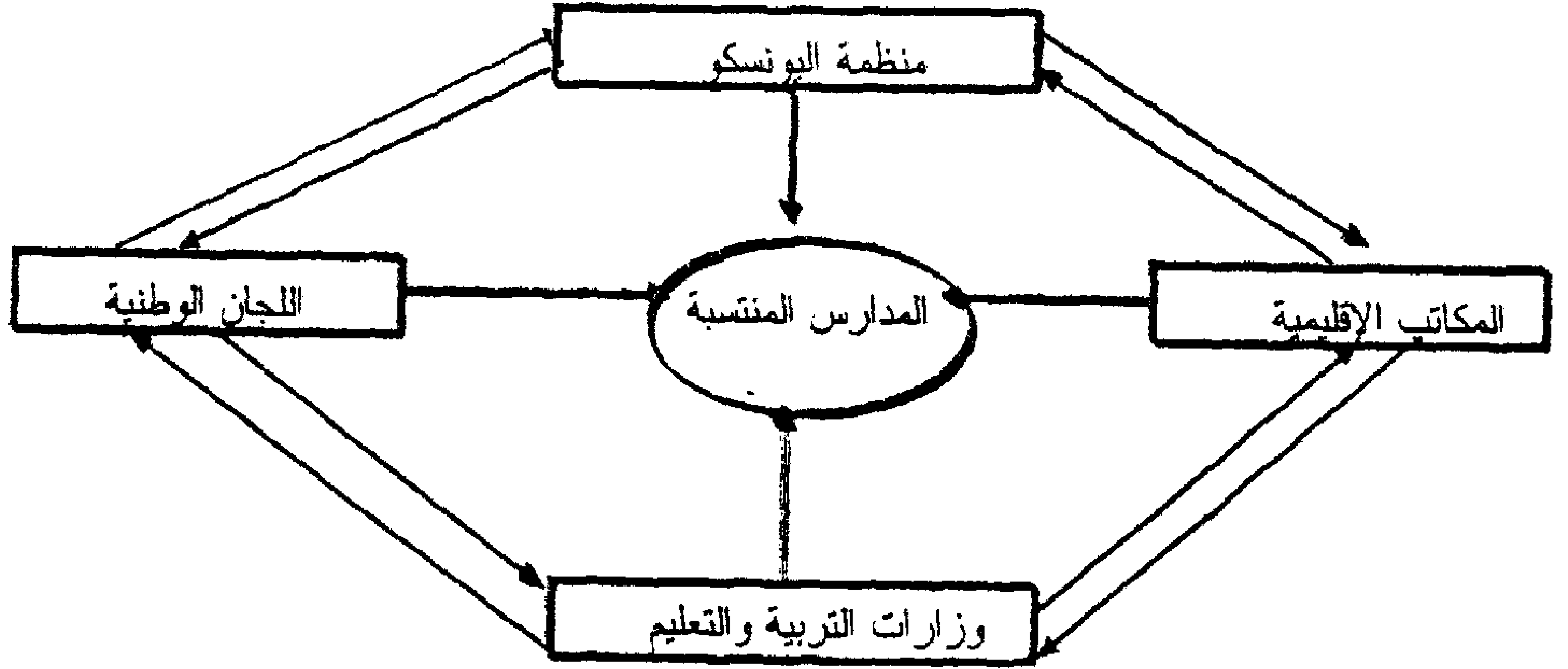
•تنظيم المؤتمرات والندوات واللقاءات والدورات التدريبية.

•توزيع المواد والنشرات والدوريات التى تصدرها اليونسكو.

•الإشراف الكامل على تنفيذ المشروع داخل المؤسسات المشاركة من حيث المتابعة.

•جمع التقارير المطلوبة من المدارس المشاركةالتعريف بالمشروع وأهميته سواء بإنتاج مواد مقروئة أو القيام بالإعلام عن المشروع وأهدافه من خلال شبكة الإنترنت.

وفى ضوء ما سبق نخلص إلى أن أسلوب الإدارة الجيد يحقق مشروعاً جيداً قادرا" على تحقيق أهدافه وذلك من خلال التنسيق المتبادل بين آليات الإدارة المختلفة سواء على المستوى الدولى، والإقليمى، والمحلى والشكل التالي يوضح العلاقة التي يجب أن تكون بين المسئولين عن إدارة المشروع دولياً – إقليمياً – محلياً.



شكل رقم (6) العلاقة بين الجهات المعنية بالمدارس المنتسبة دولياً – إقليمياً – محلياً

رابعا: مصادرالدعم المقدمة للمدارس المنتسبة لليونسكو:

أ- مصادر مقدمة من منظمة اليونسكو :

منذ إقامة المشروع ومنظمة اليونسكو تحاول جاهدة الوصول به إلى أرقى مستوى حيث أنه يمثل لها صورة الواقع الذى ترغب فى تطبيق أهدافها ومبادئها من خلاله .ولذلك فقد عملت على إمداد المشروع بكل أشكال الدعم المختلفة سواء دعم مادى متمثل فى تخصص مساعدات مالية محدودة للدول الأعضاء بناء على طلبها من أجل إنتاج الوثائق والمواد التعليمية وأيضاً تنظيم الاجتماعات وإقامة مشاريع رائدة والدورات التدريبية وتوفير عدد قليل من المنح للدول الأعضاء لكى تيبح لبعض المشرفين على المشروع أن يطلعوا على الأنشطة التى تنظمها المدارس المنتسبة فى البلاد الأخرى ويقوموا بزيارة الأمم المتحدة

واليونسكو، وذلك فى إطار الميزانية التى تخصصها منظمة اليونسكو للمؤسسات المشاركة.

و أيضا دعم آخر معنوى تقدمه اليونسكو للمدارس والذى يتمثل فى صور متعددة تقدمها المنظمة للمدارس منها إرسال برقيات تهنئة للمدارس وللدور الذى تقوم به فى تحقيق الاهداف المرتبطة بمشاركتها. وأيضاً نشر أخبار المدارس المتميزة فى المجلات التى تصدرها أو على شبكة الإنترنت، كذلك إمدادها بالمطبوعات والوثائق التى تقوم بإنتاجها ويلاحظ على هذا الدعم المعنوى أنه من أكثر صور الدعم إرتباطا" بالمنظمة فى علاقتها بالمدارس .

ب- مصادر مقدمة من جهات أخرى :

حيث لا تقتصر المصادر المقدمة للمشروع على منظمة اليونسكو وحدها بل قد تأتى لها مصادر من جهات أخرىتساهم بانشطة يمكن مشاركة المدارس المنتسبة بها كبعض المنظمات الدولية أو المؤسسات المقتنعة بالمشروع وأهميته وأنشطته مثل منظمة الفاو ومنظمة الصحة العالمية...إلخ .

خامسا- المدارس المنتسبة وعصر العولمة:

دعت التحديات المختلفة فى العصر الراهن بإيجابيتها وسلبياتها إلى زيادة اهتمام المجتمع الدولى بالتربية المتعلقة بتحقيق التفاهم الدولى والسلام العالمى بين المجتمعات الانسانية، الأمر الذى دفع بمنظمة اليونسكو إلى توجيه إهتماماتها الى البرامج والأنشطة التى تقدم داخل المدارس المنتسبة وربطها أكثر بكل ما تقوم به اليونسكو من جهود فى مجال التعليم،فأخذت المدارس المنتسبة فى الفترة الأخيرة شكلاً جديدا أكثر إرتباطاً بهذا العصر وما يحدث فيه من تحديات ومشكلات وقضايا عالمية قد تكون عقبة أمام استقرار وأمن العالم وذلك من أجل التعامل مع هذه التحديات ومواجهتها وإيجاد حلول لها .

وفيما يلى توضيح لبعض التطورات التى حدثت للمدارس المنتسبة فى عصر العولمة .

أ- المدارس المنتسبة وتحقيق جودة التعليم :

حيث وجدت اليونسكو فى المدارس المنتسبة مجالاً واسعاً لتحقيق جودة التعليم وتحسينه وذلك من خلال:-

- الاهتمام بتحقيق أهداف التعليم للجميع : التى قام (المنتدى العالمي للتربية داكار ,السنغال 2000) باعتمادها حيث تضمنت الأهداف العامة والإلتزامات التى تعهدت بها الحكومات والمجتمع الدولى من أجل تحقيقها وهذه الأهداف هي :

1- توسيع وتحسين الرعاية والتربية على نحو شامل فى مرحلة الطفولة المبكرة وخاصة لصالح أكثر الاطفال تأثرا" وأشدهم حرمانا .

2- العمل على أن يتم بحلول عام 2015 تمكين جميع الأطفال من الالتحاق بتعلم ابتدائي جيد والزامي , وإكمال هذا التعليم ,مع التركيز بوجه خاص على البنات وعلى الأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة وأطفال الأقليات.

3- ضمان تلبية حاجات التعلم لجميع النشء والكبار وبالإضافة الى اكتسابهم بعض المهارات الحياتية التى يمكنهم الانتفاع بها .

4- تحقيق تحسين بنسبة 50 فى المائة فى مستويات محو أمية الكبار بحلول عام 2015, ولاسيما لصالح النساء, وتحقيق تكافؤ فرص التعليم الأساسى والتعليم المستمر لجميع الكبار .

5- تقليل أوجه التفاوت بين الجنسين فى مجال التعليم الابتدائى والثانوى بحلول عام 2015, وتحقيق المساواة بين الجنسين فى ميدان التعليم بحلول عام

2015 , مـع التركيـز علـى تـأمين فـرص تعليميـة كاملـة ومتكاملـة للفتيـات للانتفاع بشكل جيد منها.

6- تحسين كافة الجوانب النوعيه للتعليم وضمان الامتياز للجميع بحيث يحقق جميع الدارسين نتائج معترفا بها ويمكن قياسها . ولاسيما فى القدرات القرائية والحسابية والمهارات الحياتيه الأساسيه .

هذا ولقد أكد منتدى داكار مجددا على مبدأ ضرورة أن يهتم التعليم بجميع القيم التى تمكن الأفراد من تعلم العيش معا فى عالم يتسم بالتعددية والتنوع وقد حرصت اليونسكو على مساعدة الدول الأعضاء فيها على وضع مواد تعليمية تروج لقيم واتجاهات وأنماط السلوك التى تقضى الى إرساء مجتمعات ذات أسس ديمقراطية مع التشديد أيضا على ضرورة إنتاج مواد تعليمية لتعليم حقوق الإنسان وتحسين كتب ومناهج التاريخ المدرسية لإعداد خطط تعليمية وطنية تشتمل على الجوانب المتعلقة بثقافة السلام وحقوق الإنسان ، والتسامح والمشاركة، والديمقراطية ، والتفاهم بين الثقافات ، والتنوع الثقافى واللغوى وقد قدمت المدارس المنتسبة فى هذا المضمار إسهامات مهمة لترويج مفهوم العيش معا وممارساته .

وذلك من خلال التركيز على تحقيق الهدف السادس لإطار عمل داكار المتعلق بالتربية ذات الجودة ونشره على كافة المستويات الوطنية والإقليمية والدولية وكذلك القيام بدور هام فى دعم التعليم للجميع من خلال التربية ذات الجودة واستخدام أكثر فاعلية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والمؤشرات الرقمية والمراقبة والتقارير والتقييم ، وأيضا توفير مواد دراسية جديدة تتناول موضوعات ذات بعد جوهرى فى أعمال اليونسكو ومنظومة الأمم المتحدة، ولاسيما الموضوعات المتصلة بالغايات الإنمائية للألفية، ومن أهمها تغذية

العقول، ومكافحة الجوع "مع الفاو، وفيروس نقص المناعة البشرى، والتنمية مع شركاء منظمة الأمم المتحدة، وكذلك إعداد موضوعات متعلقة بمجال التراث العالمى والحوار بين الثقافات وذلك بالاستناد إلى الأنشطة التى تقدمها منظمة اليونسكو لها والتى من خلالها يمكن، التقدم صوب بلوغ غايات منتدى داكار العالمى للتربية.

- العمل على تحقيق دعائم التعليم الأربعة :

والتى أوصى بها (جاك ديلور JakDeLor) ، فى تقريره التعليم ذلك الكنز الكامن حيث رأى فيه أنه لكى تنجح التربية فى تحقيق أهدافها والمهام المطلوبة منها فإنه ينبغى لها أن تتمسك بأربعة أنماط أساسية من التعلم، تكون دعامات للمعرفة فى حياة الإنسان وهى أن يتعلم ليعرف أى أن يكتسب أدوات الفهم، أن يتعلم ليعمل بحيث يصبح قادراً على الفعل والتأثير فى بيئته على نحو ابتكارى وأن يتعلم كيفية العيش مع الآخرين بحيث يشاركهم ويتعاون معهم فى جميع الأنشطة الإنسانية، وأن يتعلم ليكون بحيث تتكون لديه مجموعة من القيم والمبادئ التى يمكن من خلالها أن يتعامل مع محيطه الاجتماعى وبالتالى ينعكس ذلك على شخصيته.

ب- العمل كمختبرات للتجديد والتطوير :

ومن ثم فقد أخذت الموضوعات المطروحة من خلالها طابع مميز وهو طابع التجديد والتطوير المستمر مع الاحتفاظ بالموضوعات الرئيسية التى استندت عليها عند تأسيس المشروع ولقد اكسب هذا الطابع المدارس قدر كبير من المرونة فى التعامل مع المشكلات والقضايا المختلفة التى أصبح يشهدها المجتمع العالمى من وقت لآخر.

وايضاً جعلها قادرة على مواصلة عملها فى دعم السلام وحقوق الإنسان والتسامح والتفاهم المتبادل واحترام التنوع والاسهام فى التنمية البشرية المستدامة مع التركيز على القضايا الصعبة التى تواجه القرن الحادى والعشرين مثل مرض الأيدز والتدهور البيئى وايضاً اكتساب اساليب جديدة ومميزة للتعليم وخاصة المتعلقة بطرق التدريس والمناهج وبرامج إعداد المعلمين.

وإذا كانت الموضوعات المقدمة من خلال المدارس المنتسبة قد شملها جانب من التجديد والتطوير فإن الأنشطة المقدمة أيضاً من جانبها استطاعت أن تستفيد من هذا الجانب التطويرى والتجديدى والذى انعكس عليها و من اكثر الأنشطة التى إستطاعت المدارس المنتسبة أن تتميز بها فى الفترة الأخيرقهى مجموعة المشاريع الرائدة التى تتبنها منذ أوائل التسعينات وحتى الآن والتى أثبت من خلالها مدى قدرتها على التكيف مع التحولات المختلفة التى شهدها ويشهدها العالم فى ظل العولمة والتى تؤثر بدورها على إستقرار الشعوب وأمنهم وتعاونهم وعلاقاتهم المتبادلة .

هذا و تتم هذه المشاريع الرائدة عن طريق دعوة اللجان الوطنية للدول المختلفة للمشاركة فيها مع الأخذ فى الإعتبار الشروط المرجعية التى تتفاوت من مشروع لآخر وبعدها يقوم المنسقون الوطنيون بدعوة المدارس المنتسبة الأكثر فعالية فى العادة للمشاركة فى المشروع المختار وتبرم الاتفاقات لتنفيذ أى مشروع من هذه المشروعات مع اليونسكو واللجان الوطنية حيث تحدد نوع العمل المطلوب تنفيذه والمواعيد المحددة التى يجب احترامها والمساهمة المالية للمشروع من جانب اليونسكو.

والتى تعين منسقين وطنيين ودوليين لكل مشروع ولمشاركة أى مدرسة منتسبة فى هذه المشاريع الرائدة تنقل رغبتها فى المشاركة للمنسق الوطنى

لمشروع المدارس المنتسبة والذى يختار أكثر المدارس فعالية ويتم العمل بهذه المشاريع بالتعاون المتبادل بين المدارس المشاركه والمنسق العام للمشروع متبعين توجيهاته ومقترحاته وآخذين فى الإعتبار نطاق المشروع على المستوى الدولى

كما تركز تلك المشروعات على موضوعات مميزة كالبيئة والتراث العالمي وثقافات الشعوب المختلفة وتتضمن مدارس من دول مختلفة يتم اختيارها

وهذا توضيح لبعض المشروعات الرائدة التى يتم تنفيذها من خلال المدارس المنتسبة لليونسكو:

1- **مشروع تعليم التراث العالمى(World Heritage Education (Whe**

أصبح حماية التراث والمحافظة عليه من أكثر القضايا الشائكة الآن والمطروحة بقوة على الساحة الدولية وكان لمنظمة اليونسكو وما يزال دوراً بارزاً فى هذا المجال حيث قامت عام 1972م بابرام اتفاقية حماية التراث الثقافى والطبيعى وأكدت فى هذه الاتفاقية التى أقرها المؤتمر العام لليونسكو فى دورته السابعة عشر فى باريس على ضرورة إدخال مفهوم التراث العالمى فى البرامج التربوية على نطاق العالم والسعى بكل الوسائل .خاصة فى مناهج التربية والإعلام إلى تعزيز احترام الشعوب للتراث الثقافى والطبيعى ، وبما أن منظمة اليونسكو لها تاريخ طويل فى حماية التراث العالمى للمجتمعات فكذلك الأمر بالنسبة للمدارس المنتسبة ، والتى رأت أن التراث وحمايته والحفاظ عليه أصبح مطلبا" رئيسى فى ظل التغيرات المختلفة التى يشهدها المجتمع الدولى.

حيث قامت بالتعاون مع مركز تعليم التراث العالمى بالإعلان منذعام1994م عن مشروع للتراث العالمى وذلك تحت مسمى (التراث العالمى فى أيدى شابة)، وقامت عام1995م بإعلان أول اجتماع عام لهذا المشروع فى مدينة بيرجن فى النرويج بحضور عدد من المسئولين والمعلمين والطلاب المشاركين فى

المدارس المنتسبة وتوالى بعد ذلك عقد اللقاءات والندوات المهتمة بهذا المشروع إلى أن تم الاتفاق على عقد الإجتماع الثانى للمشروع فى عام 1998 فى اليابان .

ويرمى هذا المشروع الى طرح طرق تربوية جديدة تسعى إلى دعم وحفظ التراث العالمى وذلك بتمكين الطلاب من:-

• تعلم المزيد عن المواقع الثقافية والطبيعية ذات القيمة العالمية البارزة الواردة فى قائمة التراث العالمى.

• بناء اتجاهات جديدة لدى الطلاب من أجل المشاركة فى صون التراث المحلى الوطنى ,العالمى للأجيال الحالية وأجيال المستقبل .

• القيام بدور فعال فى الحفاظ على التنوع الثقافى والطبيعى الهائل فى العالم وذلك عن طريق التعاون الدولى.

• إشراك الطلاب فى نشاطات عن تعلم الترث وحفظه سواء كان ذلك فى مدارسهم أو فى مواقع التراث المحلية والوطنية .

ولقد ساهمت مصر بالعديد من الأنشطة فى هذا المشروع والتى كان منها استضافة المؤتمر الدولى حول التراث العالمى بين أيدى شابة 2002 بمدينتى القاهرة وأسوان .

2- مشروع رائد حول مخيم إقليم سنوى للتربية والبحوث :

بدأ تنفيذ هذا المشروع عام 1994م ومن أهم الدول المشاركة فيه النمسا و كرواتيا و إيطاليا و النرويج و سلوفينيا حيث يجتمع سنوياً معلموا وطلاب المدارس المنتسبة فى هذه الدول الخمس المشاركة من أجل مناقشة الجهود المتعلقة بالسلام فى إطار المشروع وأيضاً تنفيذ أنشطة مشتركة وتنظيم دروس عمل للطلاب والمعلمين المشاركين ومن أهم نتائج هذا المشروع عقد أربعة لقاءات متنوعة لتبادل الخبرات والمعلومات فى المجالات التربوية بين معلموا وطلاب

المدارس المنتسبة فى هذه الدول فى الأعوام من 1994، 1995، 1996م بالإضافة إلى إصدار تقويم عام 1996م .

3- مشروع سبعة مهرجانات شبه إقليمية لثقافة السلام للأطفال :

بدأ تنفيذ هذا المشروع فى منذعام 1995م وكانت الدول المنضمة إليه جزر كوك، كوستاريكا، اليونان، غريتادا، الأردن، تايلاند، زيمبابوي حيث شارك فيه مجموعة لا تقل عن 500 طفل ومعلم من 51 بلد لمناقشة القضايا المرتبطة بالسلام وإحياء الذكرى الخمسين للأمم المتحدة ومنظمة اليونسكو وكان من نتائج هذه المهرجانات قيام الأطفال بعمل نداءات لزعماء العالم بأهمية السلام ولقد تم عرض هذه النداءات فى المقر الرئيسى لمنظمة اليونسكو بباريس.

4- مشروع البحر الكاريبى Caribbean Sea Project (CSP):

تتميز منطقة الكاريبى بأنها منطقة غنية بأجمل الشعب المرجانية والأحياء البحرية المعرضة للعديد من الأخطار التى تهددها ومن هنا جاء اهتمام المدارس المنتسبة بهذه المنطقة حيث سعت لتنفيذ مشروعها الرائد عن البحر الكاريبى منذعام 1994م من أجل زيادة تفعيل استجابة الشباب بهذه المنطقة تجاه البيئة البحرية والمحافظة عليها وقامت منذ عام 1998م بعقد ورشة عمل أولى لطلاب ومعلمى مشروع البحر الكاريبى وأكدت فى هذه الورشة على أهمية الشعب المرجانية والأعشاب والكائنات البحرية وكيفية حمايتها والمحافظة عليهاومن أهم الدول المشاركة فى هذا المشروع،(جزر الباهاماو باريادوس،و كولومبيا،و كوستكاريكا،و كوبا،و جاميكا، وتوباجو، وهايتى، وسانت لوسيا) ومعظمها دول مطلة على البحر الكاريبى.

5- مشروع المحيط الهندى Indian Ocean Project(Iop) :

بـدأ تنفيـذ هـذا المـشروع منـذ عـام 1996م ومـن أهـم الـدول المـشاركة فيه(سيشل، و رينون، ومدغشقر، و جزرالقمر، وموريشيوس) ومـن أهـم الاهـتمامـات الرئيسية لهذا المشروع المحافظة على مياه الشواطئ مـن التلـوث النـاتج عـن زيـادة النشاط السياحى فى هذه المنطقة والمنسق الإقليمى للمشروع هو موريشيوس.

6- مشروع هذا زماننا : Time Project

وهو مشروع سنوى للاتصالات العالمية حول تبادل الآراء والخبرات لمدة يوم واحـد فقـط علـى مـدار 24 سـاعة حيـث تـشترك فيـه المـدارس الثانويـة المنتـسبة لليونـسكو ويـستخدمون فيـه كـل الوسـائل التكنولوجيـا المتاحـة لـديهم للاتـصال فيما بينهم (الفاكس، والبريد الإلكترونى، والفيديوكنفرانس) والهدف من هذا المشروع هو تزويد الشباب ببيئة تعليمية رقمية بجانب المناهج الدراسية وذلك مـن أجل المساهمة فى تكوين منـاخ مـن التعـاون والمشاركة الدوليـة فيمـا بيـنهم حـول قـضايا ومـشكلات معاصـرة يمـوج بهـا العـالم وأيـضاً تطـوير مهـارات الاتـصال باستخدام أحداث الوسائل التكنولوجية فى تحقيق ذلك.

ولقـد نظـم هـذا المشروع برعايـة المنظمـة غيـر الحكوميـة للاتـصال عـبر الإنترنت (E-Linq) ومقرها هولندا وقد تم تنظيم حوارات للفيـديو كنفـرانس عبر شبكة الإنترنـت للطلاب وفاز فيهـا طـلاب مـن جيمـانزيـا فـى زغـرب وكرواتيـا وذلك فى عام 2004.

7- مشروع غـرب البحـر المتوسط Western Me diterranean See Project(:PMO)

وهو مشروع تعليمى يقام بين المدارس المنتسبة فى الدول العربية والأوربية الواقعة غرب البحـر المتوسـط وهـى(فرنسـا، والمغـرب، وأسـبانيا،و تـونس،و إيطـاليـا،و

مالطا)، وتعتبر اللغة الفرنسية هى لغة التواصل بين المشاركين فى هذا المشروع(، ويهتم هذا المشروع بتنفيذ أنشطة تعليمية تركز على رفع مستوى الوعى لدى الطلاب والمعلمين حول المشاكل البيئة بمنطقة غرب البحر المتوسط والمساعدة فى فهم كافة المظاهر الثقافية والاجتماعية لطبيعة العلاقة بين البيئة والإنسان فى هذه المنطقة.

كذلك يهدف هذا المشروع إلى:

تحقيق قدر من التعاون المتبادل للحفاظ على الهوية الثقافية والطبيعية بين المدارس المشاركة.

- تشجيع التواصل والتعاون بين شعوب البحر المتوسط بهدف تشجيع ثقافة السلام والتسامح والتعاون بين هذه الشعوب وذلك بإصدار الدوريات والنشرات لتبادل المعلومات والخبرات وأيضا معرفة الطلاب المشاركين فى المشروع بأهم المشاكل البيئية المتعلقة بمنطقة غرب البحر المتوسط وكيفية المشاركة فى البحث عن حلول لها.

8- مشروع البيئة البحرية الخليجية : Gulfmarine Environment Project (GMEP)

وهذا المشروع يتعلق بالدول العربية المطلة على الخليج ومنها الكويت، عمان، قطر، السعودية، الإمارات العربية ولقد تم عقد ورشة العمل الأولى للمشروع فى الدوحة فى الفترة من 29 إلى 31 مارس عام 1997 حيث يهدف هذا المشروع إلى تعليم الطلاب المشاركين فيه موضوعات عن البيئة الخليجية مثل خصائص مياه الخليج و أيضا دراسة الحياة البحرية الخليجية وكيفية المحافظة عليها من التلوث.

9- مشروع بحر البلطيق: Blatic sea project (BSP)

تم تنفيذ هذا المشروع منذ عام1989م بمبادرة من فنلندا وهو يعتبر عنصر حاسم فى التعاون المتبادل بين بلدان الاتحاد الأوربى وتلك التى تنتظر موافقة الاتحاد الأوربى للمشاركة به وهذا ما أكده المنسق الدولى لهذا المشروع حيث قال :" إن إجتماعاتنا تساعد المعلمون على التواصل المباشر والمشاركة فى الآراء والأفكار حول البيئة والديمقراطية والثقافة بين بلدان بحر البطليق التسع، ومن أهم أهداف هذا المشروع مساعدة الطلاب على دراسة التغيرات البيئية والعمل من أجل المستقبل وجعل البعد الدولى عنصراً أساسياً فى عمل المدارس المشاركة فى المشروع.

ولقد حازت هذه المبادرة بالقبول من جانب العديد من الدول المطلةعلى بحر البلطيق ومنها(السويد و فنلندا , الدانمارك , بولندا، ألمانيا ،روسيا) حيث تم تعيين منسق عام للمشروع من السويد وهو مارتن ويستن والذى يؤكد دائما أن الهدف من المشروع هو مساعدة الطلبة على فهم الجوانب العلمية والاجتماعيه والثقافيه للعلاقه بين الإنسان والطبيعه وزيادة الوعى البيئى وتشجيع الطلبه فى البلدان المختلفه على العمل معا. من أجل المحافظة على البيئة وتقليل ما تواجهه من أضرار.

10- مشروع كسر الصمت :

The Transatlantic Slave trade education project (TST), (Breaking the Silence)

إن الاهتمام بالماضى والتعلم منه هوالطريق الحقيقى لفهم الحاضر والمستقبل وهذا ما أكده مشروع الخروج عن الصمت المرتبط بتجارة العبيد التى كانت سائدة فى الماضى والتى تعتبر واحدة من الموضوعات المأساوية فى تاريخنا بل هى جريمة ضد الإنسانية، فقد استغرقت أربعة قرون من الرعب والإذلال

والمهانة، فالناس يتم أسرهم وتقييدهم بالأغلال والسلاسل وترحيلهم وبيعهم مثل السلع والمشتروات واستغلالهم، فى الأسواق الأوربية والأمريكية و رغم ذلك يعود الفضل فى التقدم العلمى والحضارى الذى يشهده المجتمع الأوربى والأمريكى الآن إلى الكثير منهم ولذلك قامت المدارس المنتسبة منذ عام 1998م بإطلاق مبادرة لمشروع الخروج عن الصمت إزاء تجارة العبيد بالتعاون مع الوكالة النروجية بهدف التعرف على التاريخ الاجتماعى والثقافى لتجارة العبيد التى كانت سائدة عبر المحيط الأطلنطى.

ولقد أطلق على هذا المشروع مسمى تجارة العبيد واختير له شعار كسر الصمت كشعار مميز له والتى تشير رموزه إلى كسر الصمت والتجاهل الذي حدث للقاره الإفريقيه حول هذه التجارة البشعه التى كانت سائده بها .

وفى إطار هذا المشروع التعليمى عن تجارة العبيد عبر الأطلنطى قامت المدارس المنتسبة بعقد ثلاث منتديات للشباب حول إحياء ذكرى الشباب الإفريقى بدعم من وزارة الخارجية النرويجية فى كل من (كوبنهاجن الدنمارك من 3- 8 نوفمبر 2003) ، و (كوتونو بنين 25- 28 نوفمبر 2003) و(بريادوس 2- 4 ديسمبر 2003)، وكان من نتائج هذه اللقاءات الثلاث هو إقامة منتدى للحوار بين الشباب حول الإسهامات الهائلة للمشتتين الأفارقة فى إعمار الأمريكيتين والكاريبى وتاريخ هايتى ومعرفة الصلة بين تجارة العبيد عبر الأطلنطى والعنصرية والحاجة إلى حملة دولية للمدارس للقضاء على العنصرية، والتعصب والأشكال الحديثة للعبودية، كما قامت بإنتاج وسائل تعليمية وإقامة ورش عمل للتعريف بأسباب ونتائج الاسترقاق ومن بين المطبوعات التى أصدرتها فى هذا الصدد كتيب مهم تحت عنوان "إزالة الأوهام من أجل

مستقبل أفضل وقد نشره وقام بانتقاء صوره طلبة مشروع المدارس المنتسبة من هايتى.

11- القيام بحملات دولية رائدة :

حيث قامت المدارس المنتسبة لليونسكو بإطلاق حملات دولية رائدة تشمل جميع الدول الأعضاء فى مشروع المدارس المنتسبة بهدف حشد أكبر عدد ممكن من المدارس المنضمة للمشروع وزيادة وعيهم وإدراكهم بالقضايا التى لها أهمية لدى الشباب، ومن أمثلة هذه الحملات الحملة عن التربية الوقائية، وعن التصحر، والفقر والجوع.

ومن الطرح السابق يتبين لنا أن المشروعات الرائدة والحملات الدولية التى أعلنت عنها المدارس المنتسبة منذ بداية التسعينات وحتى الآن استطاعت أن تجعل للمشروع مكانة دولية أكثر ارتباطاً بالتطورات والمشاكل والقضايا العالمية التى يشهدها العالم فى جميع أرجاعه المختلفة، كما ساهمت فى قيام الطلاب والمعلمين المشاركين فى هذه المشاريع والحملات الدولية بتنفيذ أنشطة تربوية تساعدهم فى فهم أكثر عمقاً للعالم وما يحدث به من تحديات مختلفة فى كافة أرجائه وذلك إما بعمل نشرات وندوات ولقاءات ومؤتمرات تساهم فى فهم هذه التحديات أو بإنتاج مواد تعليمية تسهم بدورها فى تبادل الخبرات والأفكار حول قضايا ومشكلات متعددة تسود العالم فى ظل العولمة.

جـ- المدارس المنتسبة و ثورة الاتصالات :

لاشك أن من أبرز آليات عصر العولمة اليوم الثورة الهائلة لوسائل الاتصال بين المجتمعات والتى جاءت نتيجة لاستخدام الفضاء الخارجى فى تحقيق شكل من التقارب بين دول العالم المختلفة معتمدة فى ذلك على تكنولوجيا الأقمار الصناعية و التطور السريع للحاسب الآلى و كيفية

استخدامه فى كافة شئون الحياة بالإضافة إلى شبكة الإنترنت والتى أصبحت اليوم تمثل وسيله هامه للأفراد فى مختلف المجتمعات والتى من خلالها يستطيعون التواصل بالصوت والصوره بسرعة فائقة الأمر الذى يحدث تقارب بين دول العالم المختلفة ويجعلها كقرية كونية صغيرة، وبالتالى فلقد انعكس تأثير هذه الثوره الهائلة فى وسائل الإتصال على دور المدارس المنتسبة عالميا" فدفعها إلى تحقيق مزيد من التقارب بين مؤسساتها المشاركة وذلك بالإستفادة من التطور السريع لشبكة الإنترنت من خلال تكوين موقع الكترونى لها على هذه الشبكة من أجل تحقيق التواصل بين الموسسات التعليمية المنتسبة للمشروع و المتواجدة والمنتشرة فى أماكن متعددة على مستوى العالم.

محاولات مستمرة وتجارب جديدة تطوير التعليم الثانوي:

يتوجه خريج المرحلة الثانوية إما إلى الجامعة أو إلى سوق العمل، والكثير ممن يتوجه إلى سوق العمل (يمر) على أحد المعاهد لتمنحه خلال عدة أشهر تأهيلاً (معقولاً) لمجال العمل الذي يطلبه.

وسواء توجه الطالب إلى الجامعة أو إلى سوق العمل مباشرة أو إلى أي جهة تؤهله لسوق العمل فإنه يفاجأ بأنه يفتقد إلى الكثير من المهارات والسلوكيات التي تتطلبها الجامعة أو يشترطها سوق العمل، وبمعنى أوضح فإن الطالب يفاجأ بأن مدرسته الثانوية لم تؤهله بصورة كافية للمرحلة التالية من حياته.

يرى العديد من التربويين أن هذه الإشكالية هي إحدى أهم أزمات التعليم الثانوي وهي الأجدر بالنقاش ووضع الحلول المناسبة..

لامركزية ليست «عصا سحرية!»

يعتقد البعض أن اللامركزية هي العصا السحرية التي ستنتقل بالتعليم من وضعه الراهن، بكل سلبياته، - في البلدان العربية - إلى تعليم في مصاف أفضل الدول في العالم، ويتحدثون عن القضاء على الروتين، وسرعة اتخاذ القرارات، وتعلم تحمل المسؤولية، ومشاركة المجتمع المدني، وغير ذلك كثير من الأهداف السامية، التي يمكن أن تتحقق من خلال اللامركزية، إلا أنه يجب أن لا تلهينا النظرة إلى الهدف الموجود في آخر الطريق عن القيام قبل ذلك بشق الطريق وإزالة كل العوائق منه، والبحث عن وسيلة الانتقال المناسبة، ووضع جدول زمني لبلوغ الهدف، وآليات متابعة، حتى لا نتخلص من السلبيات الراهنة، ونصنع سلبيات من نوع آخر.

ليس تشاؤمًا ولكن...

التنبيه إلى بعض الصعوبات قبل البداية في عملية التحول يساعد على وضع خطط واقعية، وأهداف قابلة للتنفيذ، بدلاً من الإحباط الذي قد يصيب المسئولين، الذين اعتقدوا أن نيل الهدف، يضمن وجود إجماع على ضرورة تحقيقه ويتناسون جملة من الأمور، يمكن الإشارة إليها بإيجاز فيما يلي:

- هل يمكن تحويل قطاع واحد من الدولة إلى اللامركزية، وبقاء النظام الإداري في بقية القطاعات كلها مركزيًا، تجتمع فيه كافة الصلاحيات والمسؤوليات والقرارات والميزانيات في يد أشخاص قلائل؟
- هل يمكن أن يتنازل الجيش الجرار من كبار موظفي وزارات التربية والتعليم، الذين اعتادوا على الصلاحيات الواسعة، أن يسلموا هذه المسؤولية لأشخاص كانوا لسنوات طويلة، مجرد مرؤوسين ينفذون توجيهاتهم، بل وأن يجعل هؤلاء

الموظفون الكبار تدريجيا من أنفسهم طبقة في سبيلها للانقراض، بعد أن فقدوا مبررات وجودهم؟

• هل هناك سند قانوني يدعم هذه التوجهات، ويسمح بمنح الإدارات التعليمية والمدارس، الصفة القانونية التي تخول لها توقيع عقود، والتصرف في الميزانيات، والتدخل في العملية التعليمية، بما يتناسب مع الأوضاع المحلية، دون أن تعرض نفسها للمساءلة القانونية؟

• هل تمتلك الجهات المحلية من إدارات تعليمية ومدارس، الكفاءات القانونية والمالية والإدارية، للقيام بالمهام التي كان خبراء الوزارات يقومون بها؟

• هل هناك منظمات مجتمع مدني قادرة على مساندة هذا التوجه؟

• هل أولياء الأمور مستعدون للإسهام بصورة فعالة في قطاع التعليم؟

إنهم على استعداد لدفع الآلاف من الجنيهات فى سبيل المجموع الذى يوصل ابنهم إلى كليات القمة دون استعداد لدفع مليم واحد لنهضة التعليم والسبب ما أوصلتنا إليه ديكتاتورية وزارة التربية والتعليم !!

• هل هناك دراسات حول انعكاسات هذا التوجه على المجتمع ككل، وادراك أن اللامركزية هي إحدى مكونات العملية الديمقراطية، لأن المواطن الذي يتعلم تحمل المسؤولية، والانتقال من مجرد آلة تنفيذ إلى محرك، أو على الأقل جزء من محرك، ستزداد ثقته بنفسه، الأمر الذي سيجعله يطالب بالمزيد من المشاركة كعضو فاعل في المجتمع؟

• هل أطراف العملية التعليمية مستعدون للعمل كفريق، العلاقة بينهم أفقية وليست رأسية، أي ليست علاقة رئيس مع مرؤوس، بل علاقة بين أنداد، عند كل واحد منهم جوانب قوة، وهو مستعد للتفاني من أجل الجماعة، دون أن يقف في المقدمة، لينسب الفضل لنفسه؟

• هل كافة الأطراف المشتركة مستعدة للتخلص من الازدواجية بين ما ينبغي أن يراه المسئول من صورة مشرقة مزيفة، وما يعرفه الجميع من واقع مختلف؟ هل يمكن أن يعمل المعلم طوال العام، بنفس الإبداع الذي يقوم به في وجود مفتش أو أثناء مرور الوزير أو وكيل الوزارة؟

من أين نبدأ؟

مما لا شك فيه أن هناك قاعدة بيانات ضخمة في وزارات التربية والتعليم، عن أعداد المدارس، والمعلمين، والطلاب، وعن النتائج الدراسية لكل مدرسة، وعدد المواد الدراسية، ومحتواها، والمهم الآن أن يقوم فريق من الخبراء بتحليل هذه المعلومات، بعد ربطها بقاعدة بيانات الجهات الأخرى، مثل وزارة التعليم العالي، التي يمكن أن توضح العلاقة بين المواد الدراسية التي حصل عليها الطالب في مرحلة التعليم العام، ودرجاته فيها، وبين نجاحه في التعليم العالي، أو مقارنة النتائج المدرسية، مع مسار الطالب المبتعث للدراسة في الخارج، مع الاستفادة بالتقارير الواردة من الملحقيات الثقافية في الخارج، عن آراء الجامعات العالمية في طلابنا العرب. ومن خلال هذا التحليل يصبح هناك أساس علمي لمعرفة سلبيات الوضع الراهن، وتحديد الأهداف المطلوب تحقيقها في الفترة القادمة، ومدى إسهام اللامركزية في هذه الخطة الطموحة.

وحتى يمكن لفريق الخبراء المقترح القيام بهذا العمل الضخم، لابد أن يكون أعضاء هذا الفريق من ذوي الكفاءات في تخصصات مختلفة، وربما أمكن الاستعانة بخبراء عالميين كأعضاء في هذا الفريق، إضافة إلى توفير فريق معاون لهم، يتولى كافة المهام التكميلية من أعمال سكرتارية، واتصالات مع كافة الجهات، وترتيب المواعيد، وتوفير المعلومات المطلوبة.

ويجب تزويد هذا الفريق بالصلاحيات التي تسمح له بالحصول على المعلومات التي يحتاج إليها، وألا يضم في عضويته شخصيات شرفية لا عمل لها ولا شخصيات قيادية من وزارات التربية والتعليم، اعتادت المركزية، وتدين لها بمكانتها في الوزارة، أي انه فريق من الخبراء العلماء الحياديين، وليس من الموظفين أيا كانت مكانتهم.

ولنفترض أن هذا الفريق من الخبراء توصل إلى النتائج التالية:

- صعوبة اتخاذ القرارات بسبب البيروقراطية المركزية.
- الفتور وفقدان الحماس لدى المعلمين لضمان استمرار الوظيفة، ولغياب أي محفزات أو جزاءات.
- عدم مراعاة الاختلافات المحلية في العملية التعليمية.
- عدم الاستفادة من البيئة المحلية في توفير التدريب العملي للطلاب، ودمج المدرسة في بقية مكونات هذه البيئة.
- غياب روح المنافسة بين المدارس.فأين مسابقات أوائل الطلبة ؟أين المسرح المدرسى وأين ...وأين ؟
- عدم اشتراك أولياء الأمور في العملية التعليمية.
- غياب هياكل تمثيل الطلاب، وعدم الرغبة في إشراك الطلاب في صنع القرار.
- غياب روح الابتكار وانعدام المبادرات الذاتية.
- اقتصار العملية التعليمية على تلقين المعلومات، وغياب كافة طرق التدريس الحديثة، التي تراعي الاختلافات الفردية، وتحفز على تطوير الشخصية.

• عدم وضع برامج كافية لمساعدة الطلاب من غير أبناء البلد الأصليين على الاندماج في المجتمع، وتوفير حصص إضافية لهم لتحسين مستواهم في اللغة العربية.

• عدم وجود آليات لرعاية الطلاب النوابغ، ليس في الناحية التعليمية فحسب، بل في الرياضات المختلفة، وفي الفنون، وفي كافة المجالات، بحيث لا يضيع نبوغهم، في نظام يعتمد على المساواة بين الجميع، حتى لو اختلفت قدراتهم.

• ضعف ممارسة اللغات الأجنبية، والاقتصار على لغة أجنبية واحدة، في حين تعتمد غالبية المناهج التعليمية في العالم كله على تعلم لغتين أو ثلاث لغات أجنبية أثناء التعليم العام.

وإذا دققنا النظر نجد أن هذه السلبيات لا ترجع فقط إلى مركزية التعليم، بل فيها عناصر كثيرة، تقتضي وجود فكر جديد، أكثر انفتاحًا وتنويرًا يؤمن بالتعددية، وبحقوق الفرد في حد ذاته، وليس باعتباره جزءا من المجتمع دون أن يعني ذلك اتباع مبدأ (أنا ومن خلفي الطوفان).

أفكار من ألمانيا:

واللامركزية لها صور متعددة، يراها البعض في صورة متطرفة نسبيًا عتمد على تحويل المدرسة إلى مؤسسة شبه مستقلة عن الوزارة، يصبح فيها مدير المدرسة مثل مدير الشركة، إذا استطاع أن يرتقي بها، احتفظ بمكانه، وحصل على راتب أفضل، ومكانة أعلى، وإذا بقيت المدرسة على وضعها السيئ، فقد وظيفته، ولم يعد جديرًا بأن يكون مديرًا، لأن للإدارة أهلها.

ويشترط أصحاب هذه الفكرة، أن يكون في كل حي أكثر من مدرسة، وأن يكون التحاق الطالب أو التلميذ بالمدرسة، مستقلاً عن المدرسة الواقعة بالقرب من سكنه، أي يختار التلميذ وأهله المدرسة بناء على سمعتها وجودتها، وكلما زاد

الإقبال على مدرسة، فإن ذلك يعني أنها فازت في المنافسة مع المدارس الأخرى وحتى يستطيع المدير تحقيق هذه المكانة لمدرسته، يحق له اختيار المعلمين، الذين يعملون معه، ويحق له أن يعطي رواتب أعلى من المدارس الأخرى، للفوز بهذا المعلم أو ذاك، ويحق له أن يوفر المعامل والوسائل التعليمية التي يحتاجها الطلاب، وإلى جانب الرسوم المدرسية الرمزية التي يحصل عليها من الأهل، وتحتفظ بها مدرسته، ولا تنقلها إلى الوزارة، يحصل من ميزانية الوزارة على مبلغ عن كل طالب في المدرسة، وكلما زاد عدد الطلاب، بسبب الإقبال على مدرسته ارتفعت ميزانيته، وبالمقابل إذا تراجع مستوى المدرسة، وانفض الطلاب عنه انخفضت ميزانية مدرسته، وأصبح عاجزًا عن دفع رواتب تشجيعية للمعلمين المرموقين فتركوه إلى مدرسة أخرى، أي تعيش المدرسة في حالة مستمرة من التنافس، كما هو الحال في الشركات، التي تفلس إذا فشلت إدارتها، وتقوم بتسريح العاملين لديها.

ويرون أن المدرسة يحق لها أن تقرر آلية اختيار الطالب الذي يستحق الالتحاق بها، حتى ولو جاء من نظام تعليمي مختلف، لا يحظى بالاعتراف المركزي من الدولة، فهذا الطالب يمكن اختباره، والتأكد من قدرته على متابعة دراسته في هذه المدرسة، وأن يحصل في النهاية على الكفاءات التي تؤهله للحصول على شهادة إنهاء مرحلة الثانوية العامة، كما أن من حق هذه المدرسة أن تستعين بأشخاص ترى أنهم يملكون القدرات الكافية على دعم العملية التعليمية، دون أن يكونوا معلمين، مثل الاستفادة من كفاءة مهندس زراعي، لتزويد الطلاب الخبرة اللازمة لفهم النشاط الزراعي، السائد في المنطقة، أو تعيين شخص أجنبي قادر على تعليم لغته الأم للطلاب، فيستمعون للغة من أهلها، ويمارسونها في مواقف غير مصطنعة، لأن التفاهم معه لا يكون إلا بهذه اللغة، أو شاعر أو طبيب أو عالم نفس أو غير ذلك.

ورغم غرابة الفكرة، فإنها تحقق هدفًا رئيسيًا، هو أنه لن يكون هناك ركود في أي مدرسة، ولن تمر دفعة من الطلاب وراء دفعة، يحصلون على علامات مرتفعة، مقابل مستوى تعليمي متواضع للغاية، يضمن فشلهم مستقبلاً، والأدلة على ذلك كثيرة، من الخريجين الذين يتظاهرون هنا وهناك، لأنهم لا يجدون وظيفة، ولو كانوا مؤهلين جيدًا، لوجدوا من يلهث ورائهم لتعيينهم.

علاوة على ذلك الهدف، فإن الأهل سيكونون أكثر إقبالاً على اقتطاع الوقت والمال للعملية التعليمية، حين يلمسون المردود على نتائج أبنائهم، سيرضون بأن يسهموا في الصباح في مساعدة الأطفال في عبور الطريق، وفي نهاية اليوم الدراسي يساعدون على تنظيم المرور بالقرب من بوابة المدرسة، سيشاركون في الإشراف على التلاميذ في الرحلات المدرسية، سيوافق المتخصصون منهم على إلقاء محاضرات عن موضوعات تهم الطلاب، وسيساهمون في شراء احتياجات المدرسة، المهم ألا يكون الأمر إجبارًا عليهم، بل تكون المشاركة طوعًا، عندها ستنشأ علاقة تعاون وتكامل بين المدرسة وبين البيئة المحيطة، بفضل اللامركزية.

نموذج من النمسا:

ويرى آخرون اللامركزية في صورة أقل تطرفًا، تعتمد على أن تقتسم المدرسة الصلاحيات مع الوزارة والإدارة التعليمية، بحيث تستمر مهمة المتابعة والرقابة على المدرسة في يدهما، ويكون لهما الحق في التدخل، باعتبارهما الجهة التي تنازلت عن بعض صلاحياتها للمدارس، ومن أمثلة هذه الصلاحيات التي انتقلت إلى المدارس النمساوية، ما يلي:

- التدخل في المناهج الدراسية.
- تحديد موعد بداية الدراسة ونهايتها.
- تحديد أعداد التلاميذ الذين ستقبلهم سنويًا.

• توزيع القاعات على الصفوف المختلفة.

• الحق في توقيع عقود مع جهات دعائية وممولين، لتوفير مبالغ إضافية.

• تحديد عدد أيام الدراسة الأسبوعية (خمسة أيام بدوام طويل أو ستة أيام بدوام اقل).

• تحديد عدد أيام العطلة الدراسية.

• السماح للمدرسة بتحديد ما إذا كانت الشهادة المدرسية تقتصر على درجات، أم يضاف إليها وصف تفصيلي لمستوى التلميذ، ومشاركته في الحصص، وعلاقته بزملائه والمعلمين، وسلوكه خارج الصف وداخله.

• تحديد معايير قبول التلاميذ الجدد.

• الحق في توقيع اتفاقيات تعاون مع مدارس أو مؤسسات أخرى.

• الحق في إبداء الرأي في تعيينات الموظفين في المناصب القيادية (مدير المدرسة أو نائبه).

ونظرًا لأهمية مسألة التدخل في المناهج الدراسية، فإنها تحتاج إلى بعض التفصيل، حتى لا يساء فهمها، ولا ينشأ الاعتقاد بأن المدارس ستتحول إلى جزر منعزلة عن بعضها البعض. المسألة ببساطة هي أن ثلثي المنهاج الدراسي مخصص للمواد الأساسية، والثلث الأخير يبقى من صلاحيات المدرسة، ويخصص للحصص التي تقوم على تداخل المواد الدراسية في موضوع ما، مثل قيام معلمين من مواد مختلفة بتدريس موضوع مشترك، بأبعاد متعددة، مما يعزز ثقافة العمل كفريق مشترك، أي أن الهدف من هذا الثلث ليس حشو المزيد من المعلومات في عقول التلاميذ، بل تعليم الأطفال والشباب سلوكيات هامة، وقدرات تفيدهم في تطوير شخصياتهم، مثل تحمل المسؤولية، والقدرة على حل الخلافات بينهم، وتعلم آليات التواصل، والتعاون لتحقيق هدف مشترك.

وتسعى المدرسة من خلال هذه الصلاحية في التدخل في المناهج الدراسية، أن تستخدم وسائل تعليمية ترتقي بجودة التعليم، وأن تتعلم كيفية الاعتماد على النفس حتى في الرقابة الذاتية، واختبار مدى تحقق الأهداف المنشودة، وإذا اقتضى الأمر يمكن للمدرسة تعديل عدد الساعات المحددة لكل مادة، وإعادة النظر في المواد الإلزامية والمواد الاختيارية، والحق في تعديل صفة كل مادة، وفرض تمارين كانت في الأصل اختيارية، أو جعل حصص التقوية إلزامية في بعض الأحيان، بما يتناسب مع الأوضاع الفعلية السائدة في المدرسة، وربما يكون هذا التعديل مؤقتًا بفترة زمنية، يمكن إعادة تقييمه بعدها، بحيث يتقرر الاستمرار فيه أو الرجوع عنه، ولا يمكن القيام بأي تعديل بناء على قرارات فردية، أو من إدارة المدرسة وحدها، بل لابد من إشراك مجلس أولياء الأمور، أو مجلس الأمناء الذي يضم أولياء الأمور إضافة إلى أشخاص آخرين من ذوي الخبرة والمكانة على المستوى المحلي.

ويمكن تلخيص صلاحيات التدخل في المنهاج الدراسي للمدرسة، في النقاط التالية:

- زيادة عدد ساعات الحصص المخصصة لمواد معينة، أو تخفيضها.
- تعديل صفة بعض الأنشطة من اختيارية إلى إلزامية.
- إدراج أنشطة غير صفية.
- فرض حصص تقوية لبعض المواد.

ويتم تعليق إعلان بهذه التعديلات على لوحة المدرسة، وتزويد من يرغب من الأهل بنسخة من هذه التعديلات، وإرسال صورة منها إلى الإدارة التعليمية التي يحق لها المطالبة بتعديلها، إذا وجدت أنها تضر بمصلحة التلاميذ وأولياء أمورهم.

ومن البديهي أن الصلاحية المتعلقة بتوقيع عقود مع جهات إعلانية تقتضي أن تكون المواد المعلن عنها غير ضارة بالصحة، ولا تتعارض مع أعمار التلاميذ أو مع القيم أو الأعراف السائدة، وإلا يكون لها أي تأثير أو تدخل في العملية التعليمية.

فمن المقبول مثلاً أن يتم عمل بطولة رياضية، تمولها إحدى شركات إنتاج العصائر، مع وضع اسم هذه الشركة عند مدخل المدرسة، أو الإعلان عنها أثناء الاحتفال بتوزيع الجوائز، بشرط أن تكون هذه العصائر مفيدة للجسم، ولا تحتوي على كميات كبيرة من السكر، يمكن أن تصيب التلاميذ بالبدانة.

وعند مشاركة الطلاب في هذه الأنشطة، عن طريق حضور جلسات المفاوضات بين شركات الدعاية وبين ممثلي المدرسة، ومنحهم الحق في إبداء الرأي، فإن ذلك سيعلمهم أساسيات التعاملات التجارية، وهي مهارة تضاف إلى حصيلة الطلاب من المهارات اللازمة للحياة اليومية.

مدارس اليونسكو:

التطور التاريخى للمدارس المنتسبة لليونسكو :

تعتبر المدارس المنتسبة من أطول وأكثر المشاريع استمرارية لجهود اليونسكو المبذولة لنشر مبادئ التفاهم الدولي والسلام العالمي بين مختلف دول العالم بما تقوم به من أنشطة وبرامج ومشروعات رائدة خاصة بالتفاهم الدولي والسلام العالمي من خلال التربية المدرسية ، فتحقيق السلام والتفاهم بين شعوب العالم هدف من الأهداف الرئيسية لمنظمة اليونسكو والتي عبرت عنه في ميثاقها التأسيسى، حيث أشارت إلى أهمية السلام للعقول البشرية بعيداً عن الحروب والتعصب ، وأهمية تعزيز التفاهم الدولي بين شعوب العالم ذات الأعراف والتقاليد و الثقافات المختلفة.

ومن أجل تحقيق هذا الهدف شرعت منظمة اليونسكومنذعام 1947م في تقديم مشروع تربوي يهدف إلى نقل أفكارها ومبادئها الداعية إلى نشر السلام والتفاهم بين شعوب العالم من خلال البيئة المدرسية،وذلك بتشجيع المدارس في مستويات التعليم المختلفة(دور حضانة، ابتدائي ،إعدادي ، ثانوي ، معاهد إعداد المعلمين) على القيام بأنشطة وتجارب تستهدف زيادة المعرفة بالقضايا العالمية وأهمية تنمية التعاون والتفاهم الدولي وذلك بالانفتاح على الشعوب والثقافات الأخرى وتعزيز وفهم واحترام مبادئ حقوق الإنسان وحرياته الأساسية التي تعتبر حجر الأساس للديمقراطية وأيضا تعزيز التواصل وتبادل المعلومات والخبرات بين المدارس المنتسبة المشاركة

وتعرف المدارس المنتسبة بأنها "شبكة من المدارس أنشئت لنشر التفاهم الدولي والسلام ومواجهة التحديات التي تواجه الإنسانية، فهي جزء من النظام التعليمي تختار من قبل السلطات الوطنية للمشاركة في تعزيز التربية من أجل السلام والتفاهم الدولي وتمارس نشاطها تحت رعاية اللجنة الوطنية لليونسكو، ووزارة التربية والتعليم بهدف المساهمة فى تحسين مضامين التعليم وأساليبه ومواده باتجاه التفاهم والتعاون والسلام على الصعيد الدولي من خلال خبراتها وارتباطها بالمجتمع الدولي.

وفى ضوء ما سبق يتبين لنا : أن هذه المدارس لا تشكل مدارس مميزة أو مدارس يونسكو قائمة بذاتها على هامش النظم التعليمية لمختلف الدول بل هي مدارس تعمل وفق إطارها التعليمي الوطني تختار من قبل سلطاتها الوطنية من أجل المشاركة في مشروع المدارس المنتسبة، الذي أقامته اليونسكو 1953م، ولكن ما يميزها أنها تعمل على إضفاء طابع عالمي عليها من خلال القيام بأنشطة ومشروعات رائدة ترتبط بالعالم وقضاياه المختلفة.

- أن منظمة اليونسكو هي الجهة الرئيسية المسئولة مسئولية كاملة عن المشروع، فهو ترجمة واقعية لأفكارها ومبادئها الداعية إلى تحقيق التفاهم الدولى والسلام العالمى من خلال التربية المدرسية.

أن هذه المدارس تهتم بتنمية قيم عالمية البعد يمكن من خلالها تحقيق التفاهم والسلام بين مختلف الشعوب وذلك في إطار ما تطرحه من موضوعات وما تنفذه من أنشطة ومشروعات رائدة تميزت بأنها لا تقتصر على حجرة الدراسة فحسب بل تمتد لتشمل البيئة المحيطة مما يؤدى إلى نمو روح التضامن العالمي ويسهم في حل الكثير من القضايا والمشكلات العالمية .

ترجع أصول هذا المشروع إلى عام 1947م حيث اجتمع ما يقرب من ثمانين أستاذا ومربياً من ثلاثين دولة من دول العالم المختلفة فى حلقة مناقشات و دراسات دولية طرحوا فيها مجمل المشاكل القائمة فى وجه التربية المهتمة بتحقيق التفاهم الدولى والسلام العالمى ولقد افتتح المدير العالم للمنظمة فى ذلك الوقت هذا الاجتماع بقوله "أن هذه الحلقة الدراسية تمثل نقطة انطلاق وبداية لسلسلة من الأعمال التى تقيم بها اليونسكو الدليل على اهتمامها الدائم فى العمل بتعاون وثيق مع الدول التى تستهدف إبراز الدور الذى تستطيع بل ويجب أن تؤديه أى مادة علمية مهما كانت تقليدية فى حقل التربية الموجهة نحو التفاهم الدولى، والتى يمكن من خلالها طرح مبادئ وأفكار على جانب كبير من الأهمية كحوار الثقافات، والتراث الثقافى الإنسانى, وتقدم المعرفة، وتحسين ظروف معيشة الجنس البشرى من أجل تنمية التفاهم الدولى.

والجدير بالذكر أن تنمية التفاهم الدولي الآن أصبح واجباً من أخطر واجبات التربية وغاية من أسس غايتها وأهدافها وذلك لأن أساس التفاهم الدولي هو المدرسة فأطفال اليوم هم رجال الغد ولا سبيل إلى المحافظة على

السلام وتدعيمه إلا إذا شب الجيل الناشئ في معظم الأمم على مبادئ الإخاء والمحبة والتسامح وتفهم الغير واحترامهم ليعيش معهم

لذا فإن التربية اليوم في ظل العولمة تمثل حجر الأساس أمام الشعوب والمجتمعات الإنسانية من أجل تكوين أجيال بأفكار جديدة تهتم بإرساء مبادئ التفاهم الدولي في ظل الصراعات والحروب التى أخذ العالم يذخر بها، وهذا ما أدركته منظمة اليونسكو منذ إنشائها وحتى الآن فجعلت التربية هى المحور الأساسي لأعمالها التى تستطيع من خلالها نشر التفاهم والتسامح بين الشعوب.

وطرحت لهذا الغرض سلسلة من الحلقات الدراسية المتعددة حيث دعي المشتركون فيها الى تبادل الخبرات والآراء ومناقشتها وإجراء تحليل موضوعي لأهداف ومضامين وطرق التربية المدرسية بهدف الوصول الى أصلح الوسائل لاستخدام هذه المادة أو تلك أو أى مجموعة منها فى تعزيز التفاهم الدولى ، وكان من ثمرات هذه الحلقات الدراسية هو إنشاء مشروع المدارس المنتسبة لليونسكو عام 1953م وهو العام الفعلي الذي طرح فيه هذا المشروع إلى حيز الوجود وأطلق عليه في بدايته مسمى"برنامج الأعمال التجريبية المنسقة فى مدارس الدول الأعضاء" ، ثم أصبح يعرف بمشروع المدارس المنتسبة لليونسكو (Unesco Associated School Project) وأول اجتماع للمدارس المشاركة فى المشروع كان بشمل 33 مدرسة ثانوية مشاركة من 15 دولة ، بغرض الاتفاق على الإقرار بالمشروع وأهميته فى جعل التعليم وسيلة جيدة للتعامل مع المشكلات والقضايا ذات الاهتمام العالمى وذلك بتدعيم وتشجيع المؤسسات التعليمية لتنظيم وتنفيذ برامج، وأنشطة تتعلق بتدعيم التفاهم والتعاون الدولى، ومراقبة حقوق الإنسان وثقافات الشعوب، على أن يترك للمؤسسات المشاركة فى المشروع الحرية فى اختيار ما تمارسه من أنشطة فى سبيل تحقيق ذلك مع التركيز على

أربعة موضوعات رئيسية عند تنفيذ هذه الأنشطة وهى المشكلات الدولية ودور الأمم المتحدة ووكالاتها المتخصصة فى حلها، وحقوق الإنسان، والإنسان والبيئة ودراسة البلاد والثقافات الأخرى.

وتأكيدا" على اهتمام اليونسكو بالمشروع قامت بإعلان مسابقة دولية لتصميم شعار مميز للمدارس المنتسبة ولقد وقع الاختيار على شعار صممه طالب بإحدى المدارس المنتسبة فى مدينة سوكر ببوليفيا حيث اشتمل على العناصر التالية (الكرة الأرضية وهى تمثل العالم ، الحمامة كرمز للسلام ، فتى وفتاة كرمز للصداقة والتضامن ،الكتاب كرمز للتربية والعلم وأخيرا الشمس مصدر الطاقة الضرورية لتعزيز السلام).

وبالنظر للرموز التى يتكون منها هذا الشعار نلاحظ أنها تهدف الى إبراز عناصر مستهدفة من التفاهم الدولى والسلام بين الشعوب وذلك من خلال اختيار رموز قوية ومؤثرة توحى لمن يشاهدها للوهلة الأولى بذلك ، فى حين قد تحدث بعض الرموز التى يحتوى عليها هذا الشعار خلطا فى المفاهيم الثقافية لدى بعض المجتمعات التى ترى فى إقامة صداقة بين أبناء الجنسين (الرمز المرتبط بوجود فتى وفتاة) شيئا" غير محمود .

وبالتالى فقد حرصت اليونسكو على تبسيط هذا الشعار وجعله أكثر وضوحا من حيث الشكل والرموزالتى يحتويها فاكتفت بكتاب مفتوح كرمز للعلم و بالكرة الأرضية كرمز للحوار المتبادل بين الثقافات وجناحي حمامة كرمز للسلام بالإضافة الى مشاركة الشعار الخاص بها كمنظمة لشعار المدارس المنتسبة الجديد و ذلك لإبراز الأهمية التي أولتها المنظمة للمدارس بوضع شعارها بجانب الشعارالجديد الأمر الذي يدعم ويعزز الوضع العالمى لهذه المدارس .

ومن كل ما سبق نجد أن نشأة المدارس المنتسبة لليونسكو قد جاءت كرد فعل طبيعى من جانب المنظمة تجاه الكثير من الأحداث والصراعات والتوترات التى شهدها العالم وخاصة بعد نهاية الحرب العالمية الثانية وما خلفته من دمار هائل وشامل لحياة الكثير من شعوب العالم وظهور العديد من المشكلات والقضايا، التى وقفت عقبة أمام نشر مبادئ السلام والتفاهم بين الدول من خلال المنظمة، لذا فمشروع المدارس المنتسبة ترجمة حقيقية على أرض الواقع لجهود اليونسكو من أجل تحقيق أهدافها الداعية إلى السلام والتفاهم الدولى بين شعوب العالم من خلال التربية وهذه الترجمة أصبحت تمثل اليوم للمنظمة فى ظل تحديات عصر العولمة وسيلة أساسية لمواجهة هذه التحديات والتعامل معها والتقليل من آثارها السلبية والاستفادة من آثارها الإيجابية فى نشر مبادئ التفاهم الدولى والسلام بين المجتمعات ونستدل على ذلك بالزيادة المستمرة لأعداد وأنواع المؤسسات التعليمية المشاركة فى المشروع اليوم.

2- أنواع وأعداد المؤسسات المشاركة فى المشروع:

المتأمل لواقع المدارس المنتسبة اليوم فى ظل العولمة يجد تطورا ملحوظا محاطا بها سواء من حيث والكيف ، (النوع) ، و الكم (العدد) ، وهذا ما سيتم توضيحه فيما يلى :-

- المدارس المنتسبة من حيث الكيف (النوع): يضم مشروع المدارس المنتسبة اليوم مجموعة متنوعة ومختلفة من المؤسسات التعليمية (حكومية، وخاصة وتجريبية ولغات. ونموذجى) تشمل مراحل تعليمية مختلفة تبدأ من دور حضانة، و ابتدائى وإعدادى، وثانوى حرفى، وفنى، تدريب معلمين و ذلك فى جميع أنحاء العالم .

وقد يرجع هذا التنوع والاختلاف فى المؤسسات والمراحل التعليمية المشاركة فى المشروع اليوم إلى عاملين:-

الأول: الاقتناع الحقيقى لكثير من دول العالم إلى أهمية التربية فى تحقيق التفاهم الدولى فى ظل تحديات عصر العولمة فالمشروع يمثل لهذه الدول وسيلة جيدة لتكوين جيل جديد بفكر جديد ينأى به العالم عن الحروب والصراعات ولذلك زاد إقبال الدول على المشروع.

ثانياً: أن معظم الدول المشاركة فى المشروع تحاول أن تكون لمؤسساتها التعليمية مكانة دولية وعالمية بالمشاركة فى حدث دولى مطروح من جانب منظمة دولية عالمية.

والسؤال الذى يطرح الآن هو هل هذا التنوع فى المؤسسات والمراحل التعليمية التى اشتمل عليها المشروع قد أفاد المشروع؟

بالنظر إلى نوعية المراحل والمؤسسات المشاركة نجد أن هذا التنوع كان مفيدا لإنجاح المشروع وتحقيق أهدافه حيث اقتصار المشروع فى البداية على 33 مدرسة ثانوية فقط لم يكن كافياً لنشر مبادئ التفاهم الدولى والسلام العالمى بل يجب أن يبنى هذا التفاهم من دور الحضانة ويتدرج داخل المراحل التعليمية المتعددة التى تشتمل عليها الأنظمة التعليمية وصولا إلى أقصى مرحلة له ألا وهى المرحلة الثانوية والتى تعتبر من أهم المراحل تدعيما للمشروع لتحقيق الأهداف المرجوة منه.

وذلك لما تمثله فترة الحضانة من بداية جيده لترسيخ مبادئ التفاهم الدولي والسلام فى أذهان الأطفال من خلال ممارسة أنواع مختلفة من الأنشطة تعتمد على الرسومات واللوحات الفنية واستعراض أزياء الشعوب المختلفة وأيضا الأغاني الوطنية التي تساعدهم على تنمية التعاون والسلام فى أذهانهم ثم يستمر ذلك إلى المراحل التالية إلى أن يصل إلى المرحلة الثانوية والتى تمثل

مرحلة النضج العقلى للطلاب والتى بها يستطيع الدفاع عن قضايا السلام والتفاهم بين الشعوب فى مختلف أنحاء العالم .

كما أن التنوع فى المؤسسات والمراحل التعليمية قد يضمن التوزيع العادل للمشروع على كافة المؤسسات التعليمية مما يدعم نموه واستمراره ورغم ذلك قد يوجد قصور من جانب هذه المؤسسات والمراحل التعليمية المتنوعة المشاركة حيث قد يكون هذا الذي تشتمل عليه عقبة فى كثيرمن الاحيان أمام نجاح المشروع فى تحقيق أهدافه حيث يتطلب عناية كافية من جانب المسئولين عن المشروع فى البلاد المختلفة وهذه العناية قد لا تتوفر فى أغلب الأوقات .

جدول (6) توزيع مشروع المدارس المنتسبة من حيث النوع على مستوى العالم

	الحضانة ما قبل المدرسة	ابتدائى	إعدادى	ثانوى	تعليم فنى وتقنى	تدريب معلمين	الإجمالى	عدد الدول
افريقيا	32	799	260	491	33	51	1666	40
الدول العربية	11	166	52	234	2	9	474	17
آسيا والمحيط الهادى	8	381	41	778	51	27	1286	38
اوربا وشمال امريكا	48	481	108	1370	134	109	2250	45
امريكا اللاتينية والكاريبى	98	815	256	412	22	65	1668	30
الإجمالى العالمى	197	2642	717	3285	242	261	7344	170

والمتأمل للجدول السابق يلاحظ ما يلى : احتواء مشروع المدارس المنتسبة على جميع المستويات التعليمية بداية من دورالحضانة و ابتدائى و إعدادى و ثانوى و تعليم فنى وتقنى وصولا" الى مؤسسات إعداد المعلمين" الأمر الذى أكسب المشروع أهمية بالغة جعلت القائمين عليه يطلقون عليه لفظ "شبكة"، فيعرف الآن بشبكة مشروع المدارس المنتسبة لليونسكو

"Unesco Associate Schools Project Net Work (ASP NET)

ب- المدارس المنتسبة من حيث الكم(العدد) :

تشمل المدارس المنتسبة مساحة كبيرة من دول العالم حيث توزع فى مناطق كثيرة من أرجاء العالم فهى توجد فى قارة أفريقيا حيث تمثل 40 دولة وفى الدول العربية حيث تمثل 17 دولة وتمثل 38 دولة فى آسيا والمحيط الهادى وفى أوروبا وشمال أمريكا تمثل 45 دولة وأخيراً أمريكا اللاتينية والكاريبى تمثل 30 دولة .

الجدير بالذكر أن المؤسسات التعليمية المشاركة فى المشروع فى تزايد مستمر منذ نشأة المشروع وحتى الآن ففى عام 1953 كانت تمثل 33 مدرسة ثانوية موزعة على ثلاث قارات هى "9 دول فى أوربا – 3دول آسيا – 3دول فى أمريكا اللاتينية" ثم وصلت إلى 500 مدرسة عام 1965م موزعة على 25 دولة فى كل من أوربا وآسيا وأمريكا اللاتينية والشرق الأوسط وفى عام 1983 وصلت إلى 1723 مدرسة موزعة على 85 دولة من الدول الأعضاء فى المنظمة ، ووصلت عام 1993 إلى 2900 مدرسة موزعة على 116 دولة، وفى عام 2000 وصلت إلى 5000 مدرسة موزعه على 161 دولة. وفى عام 2005الى 7900 مدرسة فى 175 دولة ويمكن أن نستشف ذلك بوضوح من الجدول التالى.

جدول رقم(3) التطور الكمى للمدارس المنتسبة عالميا"(منذ1953حتى عام 2003م)[❖]

الدول الأعضاء فى المنظمة	الدول المشاركة فى المشروع	المدارس المنتسبة وعددها	السنوات
62	15	33	1953- 1954م
110	42	191	1963- 1964م
126	63	923	1974- 1980م
153	81	1672	1981- 1983م
174	116	2900	1992- 1993م
189	170	7400	2002- 2003م

ويتضح لنا من هذا الجدول أن المشروع منذ وجوده وخروجه إلى أرض الواقع منذ عام1953 م وحتى عام 2003م ينمو بسرعة كبيرة وقد يرجع ذلك إلى الأسباب التالية :

- أن اليونسكو قد جعلت من المشروع مجالاً" خصباً لتطبيق أهدافها التى أعلنتها فى ميثاقها التأسيسى فأعطته الكثير من الرعاية والاهتمام والدعم الذى كان سبباً فى تشجيع الكثير من دول العالم على إشراك مؤسساتها التعليمية فى المشروع.

- أن المدارس المنتسبة قد اكتسبت شرعية كبيرة بعد إصدار التوصية الدولية بشأن التربية من أجل التفاهم الدولى والسلام العالمى من جانب منظمة اليونسكو 1974م والتى شجعت الدول بالانتفاع بالخبرة المكتسبة من المدارس المنتسبة فى هذا مجال نشر التفاهم الدولى والسلام من خلال المجتمع المدرسى.

- أن العالم فى الفترة من 1953 وهى بداية تنفيذ المشروع وحتى الآن قد شهد العديد من الأحداث والتحديات العالمية (العولمة) والتى دفعت شعوب العالم إلى التمسك بالتفاهم الدولى والسلام العالمى

- أن هذا المشروع استطاع أن يكتسب صفات وخصائص جديدة جعلت منه مجالاً" واسعا" للتجديد والتطوير المستمر من أجل التفاعل مع قضايا ومشكلات العصر.

التجربة المصرية

نصت الخطة الإستراتيجية لإصلاح التعليم في مصر (2004– 2010م) على أهداف ثلاث، هي:

- تحقيق جودة عالية في التعليم.
- دعم كفاءة النظم، والتأصيل المؤسساتي للامركزية والمشاركة المجتمعية.

• تحقيق عدالة الإتاحة، وتوفير الفرص التعليمية المتكافئة لجميع أبناء مصر.

ولعل مرور هذه السنوات على بداية تجربة اللامركزية في مصر، يجعلها قابلة للتقييم، والاستفادة من إنجازاتها، وإخفاقاتها، لأنه لا يمكن نقل تجربة بكافة تفاصيلها من دولة إلى أخرى.

فقد رأت وزارة التربية والتعليم هناك، أن التحول من النظام المركزي إلى النظام اللامركزي، يقتضي التدرج، بحيث يكون التحول على مراحل، تسير تبعًا لجدول زمني، بحيث لا يتحول التدرج، إلى وأد للتجربة، والبقاء في المرحلة الأولى إلى ما لا نهاية.

ويدرك المصريون ساسة وشعبًا، أن المركزية متأصلة في بلدهم، الذي اعتاد منذ عصر قدماء المصريين على وجود مقر حكم مركزي، هو الوحيد القادر على إصدار القرارات، والتي حملت في كثير من العصور، صورة الكلام المقدس غير القابل للتعديل أو الرجوع عنه، ذلك يجعل مقارنة الأوضاع في مصر مع الأوضاع في أوروبا، أمرًا سخيفًا، لا يحقق أي فائدة.

وفي العام الدراسي 2009/2008م، أعلن وزير التعليم المصري السابق الدكتور يسري الجمل، خوض هذه التجربة في ثلاث محافظات فقط من مجموع 29 محافظة، وهي محافظات الفيوم، والإسماعيلية والأقصر، على أن تستمر هذه التجربة ثلاثة أعوام بصورة مبدئية، يتم خلالها تفويض بعض السلطات للمستويات الأقل من الوزارة، ودعم المدارس ماديًا بمبلغ مماثل لحصيلتها من المصروفات، مع تخصيص نسبة عالية من إيراداتها، وخفض نسبة الإدارات والمديريات التعليمية من هذه المصروفات، بحيث تكتمل القدرات المالية والبشرية حتى العام الدراسي 2011/2010م.

وتبنت الوزارة استراتيجية إصلاح التعليم، اعتماداً على تفعيل لامركزية التعليم، لتحسين جودة التعليم من خلال عمل شراكات بين المدارس والمجتمع المدني، وتلعب المدرسة الدور المحوري في هذه العملية، بحيث يتم فيها استبدال التعليم المعتمد على الحفظ والتلقين، بنموذج التعلم النشط، وتغيير الشكل التقليدي لحجرة الدراسة، ودمج التكنولوجيا في العملية التعليمية، وجعل المدرسة مؤهلة للقيام بتحمل مسؤوليات أكبر من ذي قبل، ورفع كفاءة الأداء للمعلمين، وتفعيل متابعة أولياء الأمور ورقابة أعضاء مجلس الأمناء لسير العملية التعليمية، وجرى العمل على تطبيق نظام الاعتماد التربوي للمدارس.

وظهرت بعض العقبات في تطبيق التجربة، حيث اعتبر بعض مديري المدارس وأعضاء هيئة التدريس، أن دور مجالس الأمناء، يشكل تدخلا في عملهم وظهرت محدودية مشاركة منظمات المجتمع المدني، وحدثت مشاكل في اختيار أعضاء مجالس الأمناء، التي رغبت في استبعاد أولياء الأمور من عضويتها، ووقع عدم الاتفاق على إدارة الموارد المالية والبشرية، بين مختلف الجهات، من مجالس الأمناء، إلى المسئولين في الإدارات التعليمية، علاوة على عدم وضوح دور مجالس الأمناء في التعامل مع النواحي الفنية في العملية التعليمية، وفي حصول المدارس على الاعتماد التربوي، وتحقيق جودة التعليم.

ومع الاعتراف بأن التعلم عن طريق الممارسة، (doing by Learning)، هو أسلوب ناجح في العديد من المجالات، لكنه لا يصلح هنا لأن الأمر متعلق بمستقبل أطفال وشباب، لا يمكن المغامرة بالتعلم فيهم، بل الأفضل هو التحضير الجيد، وتوزيع المهام بدقة، وتأهيل الأشخاص الذين سيحملون المسؤولية، ووجود تصور واضح للغاية، قبل الخوض في التجربة.

ولعل ذلك ما جعل وزير التربية والتعليم السابق الدكتور يسري الجمل، يؤكد على أن تطبيق اللامركزية يحتاج عددًا من الوظائف على مستوى المدرسة، لأشخاص أكفاء يقومون بمهام عديدة، من أهمها إعداد وتنفيذ خطط التطوير الخاصة بها، وإعداد ميزانية المدرسة، وإدارة الموارد البشرية وبرامج التنمية المهنية وتقييم أداء العاملين وإدارة الموارد المالية بالمدرسة، وتحديد مستحقي التميز المرتبط بكادر المعلمين والعمل على زيادة نسبة المشاركة مع المجتمع المدني ودعم جهود مجالس الأمناء والآباء ومن جانبه أوضح وزير التنمية المحلية، أن التحدي الذي يواجه اللامركزية، هو القدرة على تدريب الكوادر البشرية التي ستقوم بتطبيق النظام في المحافظات.

ختامًا:

لابد من (إيجاد أشخاص ذوي تأهيل جيد ورغبة وحماس في العمل، بدلاً من المنتفعين من التعليم)، ونشيد بالتجربة الجزائرية في بداية السبعينيات عندما توجه آلاف الطلبة الجامعيين إلى الريف الجزائري للمشاركة في حملات محو الأمية، بدون انتظار للكادر الذي ينصفهم، ودون شكوى من مساواة المعلمين الجدد بهم من ناحية الراتب، ودون رفض لفكرة اقتسام الوظيفة والراتب، إنما إيمانًا منهم بأن النهوض بالتعليم مهمة المجتمع كله ولعل اللامركزية تكون هي الوسيلة الصحيحة لتحفيز الهمم، ليقدم المجتمع كل ما لديه، وتقدم المدرسة أفضل ما تقدر عليه، للنهوض بالتعليم، على أرض الواقع.

الفصل الثانى

المناهج الدراسية

قضية المناهج الدراسية

أولا : قضية المناهج الدراسية :

الكلمة المكتوبة هى كلمة السر التى تفتح أبواب كل الحريات القراءة والكتابة هما ميلادنا الثانى فى هذه الحياة ، وحين نحققهما نعيش مرتين (فرانسوا نور سيبر /اليونسكو).

و التربية أداة العصر في البناء الإنساني، وحجر الزاوية في التكوين الاجتماعي، وأداة المجتمع في صنع مستقبله، وبقدر ما تقدم التربية من وسائل في صنع الإنسان تكون نوعية المجتمع وفعاليته، والمنهج المدرسي الذي يشكل الإطار الكلي للعملية التعليمية هو أداة التربية في تحقيق أهدافها، والوصول بالفرد والمجتمع إلى أقصى درجاته من النمو والتغير والتقدم.

يؤكد "جون دانييل" أن المناهج الدراسية تمثل الوسيلة الاستراتيجية لزيادة قوة استجابة الدولة لتحديات العولمة والتنافس الاقتصادي العالمي و"الانقسام الرقمي"حيث تصبح من أهم شروط المنهج الجيد كما يؤكد "Peter Mortimore" تعزيز النواحي:الروحية،الأخلاقية الثقافية العقلية والعملية للتلاميذ في المدرسة والمجتمع وإعداد هؤلاء التلاميذ للمسئوليات والفرص وخبرات حياة الكبار،وكذلك يرتبط بشروط جودة المناهج، إلى أي مدى تعكس المناهج الشخصية القومية أو التبعية الثقافية، وإلى أي مدى ترتبط بالبيئة وتثري شخصية المتعلم.

غير أن المناهج المصرية يعاني واقعها من العديد من نقاط الضعف والخلل، أبرزها:

- أنها تعكس حالة من الاغتراب والاستلاب، وذلك بما فيها من مفارقة ومجاوزة للواقع ومطالبه، والمستقبل وتحدياته،مما يؤدي إلى حالات من الإحباط

والفشل،فلا هي تراعي مطالب البعد الوطني بآماله وطموحاته وواقعه،ولا هي تراعي البعد المحلي في كل بيئة لها خصوصيتها حيث المناهج موحدة وغير مرتبطة بالبيئة المحلية.

- أنها بعيدة كل البعد عن حاجات المتعلمين وأنها موغلة في أكاديميتها وانعزاليتها،فهي غير قادرة على سد حاجات التنمية والتحديث،كما أنها غير قادرة على توجيه الشباب إلى مطالب العمل الجيد،والقيام بأدوارهم الاجتماعية مع ضعف العناية بالدروس والجوانب التطبيقية.
- أنها تدور في محور تحكم المادة،وغابت عنها المعاني الإنسانية النبيلة،حيث فُرّغت المناهج المصرية من كل ما يمت لماضي ولمجد الأمة التليد- الحضارة الإسلامية- من علوم وآداب وفنون ، وحل محلها أفكار الغرب وفنونه وبطولاته ومادياته،بما يعكس أيديولوجية ليست أيديولوجيتنا.
- أنها تفتقد القدرة على توفير الفرص لإيجابية المتعلم ونشاطه في عملية التعليم، وعلى توفير الفرص لتنمية مهارات التعلم الذاتي والعمل الجماعي،كما أنها لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين،وقلة قدرتها على إحداث التزاوج والتداخل بين التخصصات في عصر يتسم بالتخصصات البينية.

المعايير التي يتم على أساسها اختيار وتطوير مادة المنهج :

أن تحديد المحتوى وتقديمه للمتعلمين في حد ذاته لا يحقق الأهداف التعليمية ؛ إذ لابد أن تعمل عناصر المنهج متكاملة مع بعضها ؛ الأهداف المحتوى الطرق والوسائل، الأنشطة وعملية التقويم ، وعليه فإن اختيار محتوى المنهج يعتبر مرحلة جزئية في عملية التخطيط للعملية التعليمية .

ومع ذلك فإن معايير أو شروط يجب توافرها فيما يختار من محتويات المناهج الدراسية ، ولعل من أهم تلك المعايير الصدق والدلالة والارتباط بحاجات

المتعلم واهتماماته والمنفعة والملائمة والتوافق مع الإطار الاجتماعي والقابلية للتعلم ، ومن ثم فإن المحتوى في اختياره لا يخضع للعشوائية بل إن هذه العملية تحتاج إلى نظرة عملية واعية ببدايات المنهج ومساراته وعلاقة المحتوى بكل عملياته"

أنه يمكننا التعامل مع المحتوى التعليمي الوضعي على أساسيات أهمها :

- أن يكون وسيلة وليس غاية.
- مراعاة طبيعة المتعلمين وخصائصهم واحتياجاتهم.
- مراعاة بيئة المتعلمين الطبيعية والاجتماعية وربطها بالمحتوى.
- إكساب المتعلمين المهارات المتنوعة وتنمية الجوانب الانفعالية من خلال هذا المحتوى.
- مراعاة شروط البيئة التعليمية للزمان ، والإمكانات ؛ و اختيار الكم المناسب ليؤدي وظيفته في ظل هذه الشروط.
- أن يتضمن المحتوى قضايا وحاجات الأمة من تراث وتقاليد وأوضاع اجتماعية..الخ
- وحدة المعرفة الدينية والمعرفية العلمية والعقلية والوجدانية.

وأن تحتوي على أنشطة يمارسها المتعلمين تساعد على تحقيق أهداف المنهج.

أن متطلبات مستقبل التعليم في ظل العولمة كالتالي:

- الاهتمام باللغة القومية (اللغة العربية) .
- تدريب المتعلمين على استخدام الحاسب الآلي وتعليم علوم المستقبل كالعلوم والفيزياء والرياضيات.

- إيجاد مواد مشتركة بين الشعب الأدبية والعلمية والرياضية وعدم الفصل بينها.

- التركيز على تنمية شخصية المتعلم وتطوير قدراته على التفكير والإبداع أكثر من تحصيل المعلومات.

- التوازن بين التربية القومية والانفتاح على العلم عند وضع المناهج للمواد المختلفة.

ومن المرتكزات الرئيسية عند تحديد هوية مناهج التعليم ما يلي :

- أن يركز المنهج على الأفكار الحياتية التي يحتاجها الطالب فتكون بالنسبة له أسلوب معيشة وذات مهام وظيفية في حياة المتعلم.

- أن يتوافق المحتوى مع مقتضيات العصر الجديد.

- أن يكون الأداة الأساسية التي من خلالها تظهر الهوية القومية والعربية والإسلامية.

تطوير مناهج واستراتيجيات التعليم والتعلم مثل: التعلم الهادف التعلم المنفتح، التعلم عن طريق حل المشكلات."

ولابد من إدخال المهارات الفنية والتقنية في المناهج لتعمل على تعزيز معارف قدرات الطلاب في مجالات العلوم والتقنيات الجديدة مواقعها في مناهج التعليم لتتواكب مع التطورات المعاصرة."

- وضوح أهداف المنهج المحددة و شمولها ، وقابليتها للتحقيق والتقويم.

- أن يشمل المنهج في جميع المراحل القيام بأعمال يدوية تفيد المتعلم في حياته العملية ، مع الاهتمام بما يساعده على التمكن التكنولوجي .

- تعدد وتنوع طرق التدريس المستخدمة .

- ينبغي أن يكون تقويم المنهج شاملاً متكاملاً ، ويشمل اختبارات (جماعية المرجع) تحدد موقف المتعلم من زملائه على المستوي المنعقد له الاختبار، إذا كان على مستوى الفصل أو المدرسة أو المنطقة .ويشمل التقويم كذلك (اختبارات معيارية المرجع) وهي التى تحدد موقف المتعلم كما ينبغي أن يكون.

- البحوث العلمية في مجال المناهج هي السبيل لتطويرها .

تجويد العملية التعلمية التعليمية وتطوير المناهج :

نتيجة للثورة المعرفية والتكنولوجية يزداد التحدي أمام المدرسة في مجال تقديم تعليم ذي كفاءة لمواجهة العولمة، من حيث مضمون التعليم وطرائقه ووسائله فمهما بلغت كفاءة المعلم لا يكتمل الأثر أو تحقيق الأهداف ألا بالتطوير النوعي لبقية عناصر عملية التعليم والتعلم محتوى المنهج الدراسي والمصادر المستخدمة في تطبيقه .

- تحديد الكفايات المعرفية والمهارية التي يتوقع من طلبة الصفوف إتقانها

- تنظيم محتوى المنهج الدراسي ووسائل تطبيقه على أسس جديدة، بحيث يعني المنهج بإثارة دافعية التعلم واستيعاب المستحدثات في مصادر التعلم وتقنياته المتنوعة .

- الاستفادة من إمكانات وسائط العلم الحديثة كالأقراص المضغوطة وشبكات المعلومات في عرض المادة العلمية وصياغة التدريبات والأنشطة وأساليب التقويم تكاملاً مع عملية التعليم والتعلم.

- مراجعة توصيف الكتب المدرسية والمواد التعليمية المكملة لها لمراعاة التدرج في مستوياتها

- اتباع آلية تحقق التكامل وتفادى التكرار من خلال التنسيق الأفقي والرأسي في تصميم الكتب المدرسية للمادة الواحدة ، وبين المواد الدراسية.

- تعزيز أسلوب التعلم بالخبرة المباشرة في تصميم الكتب المدرسية واستراتيجيات التعلم.

- الاهتمام بالنشاط المدرسي وإشراك جميع الطلبة فيه، تطبيقاً لمحتوى المنهج الدراسي في تنمية شخصياتهم وصقل مواهبهم.

- تنمية خبرات جديدة لدى مطوري المناهج والمعلمين في الأساليب والتقنيات الجديدة في تأليف الكتب المدرسية واعداد المواد التعليمية.

- تدريب المعلمين على توظيف إستراتيجيات التعليم وفقاً لأهداف الدروس وطبيعة المواقف، وإتاحة الفرصة لهم للتجديد والإبداع والابتكار في تطبيق المنهج.

- تطوير أساليب التقويم بما يساعد على أداء المتعلم ورفع كفاية عملية التعلم والتعليم وفق التقويم البنائى وفق مفهوم التقويم التكويني البنائي .

- إجراء تقويم دوري على المستوى الوطني لمخرجات التعليم ، خاصة في اللغة العربية والرياضيات والعلوم.

- توظيف مختلف مصادر التعلم داخل المدرسة وخارجها ، في المواقف التعلمية التعليمية.

- تعزيز دور أولياء الأمور في تعلم أولادهم من خلال اللقاء المباشر ، وإرشادهم عبر وسائل الأعلام المرئية واعداد الأدلة المبسطة ، ونحوه.

اقتراحات لتخطيط المنهج التربوي:

وفي ضوء ما جاء في المعايير السابقة نقدم بعض الاقتراحات لتخطيط المنهج وتحديد اهدافة وطرق تنظيمه :

- التدرج والترابط العلمي بين موضوعات المنهج ككل وبين ما يسبقه وما يليه من مناهج بمختلف المراحل والصفوف .

- إبراز ما يتضمنه المنهج من مفاهيم وقواعد وتركيبات ومهارات.

- توضيح الصلة بين فروع المنهج المختلفة كإبراز مفهوم موحد لفروع متعددة لبعض المواد الدراسية.

- التنسيق بين فروع المناهج المختلفة (اللغة العربية – الدين – العلوم – الاجتماعيات ... وغيره) لابراز ترابط المناهج ودعمها لبعضها البعض .

- تضمين بعض الجوانب الترويحية ،كالألعاب التربوية المسلية التي تثير اهتمام المتعلم

- أن تتضمن نماذج وتمارين حية من واقع الحياة ويتم ربط المناهج بتطبيقاتها العملية .

- وجود بعض الأنشطة المناسبة والمصاحبة للمنهج وبعض الموضوعات العلمية الخاصة بالأنشطة التجارية والصناعية الزراعية ، بحيث لا يقتصر المنهج على القوانين والحقائق المجردة .

استخدام اللغة العربية وتعضيدها كوسط تعليمي لجميع المواد الدراسية في جميع مراحل التعليم العام والفني والتعليم العالي .

- إعطاء أنشطة أساسية إثرائية كالقراءات الخارجية للمتفوقين وتدريبات وأنشطة تساعد عل استيعاب محتوى المنهج وتنوع الأنشطة النظرية والعملية ليجد المتعلمين على اختلاف مستوياتهم ما يناسب كل منهم مراعاة للفروق الفردية.

- التوفيق في تنظيم محتوي المادة بين التنظيم المنطقي الذي ينادي به الأكاديميون المتخصصون في المواد الدراسية والتنظيم السيكولوجي الذي ينادي به التربويون ، بحيث يراعى التدرج المناسب لخبرات وقدرات المتعلمين وما يناسب ميول المتعلمين في ظل الماد الدراسية المقدمة.

- مراعاة العلاقات المنطقية في ترتيب المحتوى بين القوانين والمبادئ العامة ، الترتيب الزمني ، اعتبار الخبرة السابقة واللاحقة ، الانتقال من الكل للأجزاء أو من البسيط للمركب .

- تدرج الخبرات المقدمة للمتعلمين وفقاً للصفوف والمراحل في صورة علاقة رأسية مع مراعاة الفروق الفردية في كل منهج ، وأن يطبق ذلك على كل أنواع التعلم في التفكير والمهارات والاتجاهات والأفكار والمفاهيم .

- التخفيف من عبء المقررات بدمج بعض المواد كوحدة أو اختصارها في عدد مقررات أقل مثل (اللغة العربية) (الاجتماعيات) (العلوم)..مما يساعد على الوحدة

- إضافة المناهج التي تتضمن الخبرات والمعلومات التي تساعد المرأة على القيام بدورها في الأسرة مثل : التغذية ، رعاية الطفولة ، الإسعافات الأولية ، الاقتصاد المنزلي ، الديكور ، الأمن والسلامة ؛ وإضافة موضوعات تسهم في تكوين الشخصية : المحافظة على البيئة، التوعية السياحية، التطرف ، الصحة ، التوعية المرورية...الخ

- التدرج في محتوى مادتي الرياضيات والعلوم حتى يصل المتعلم في مرحلة الثانوية العامة وما فوق إلى مستويات أداء عالمية .

- إعادة النظر في مقرر مادتي والحاسب الآلي والاقتصاد المنزلى وإيلاء الجانب التطبيقي أهمية أكبر وتوظيف المحتوى النظري للناحية التطبيقية الفعلية وفقاً لحاجة المتعلم ومتطلبات نمو المعرفة وحاجة العصر.

- مراجعة أسلوب التقويم القديم واستخدام التقويم التكويني البنائي وأن يكون تسجيل العلامات داخلياً لمرحلة مؤقتة في فترة التدريب بحيث لا تحصى فيها أخطاء المعلم إلا للتنبيه لإصلاحها، كما أن أسلوب تدوين الدرجات يدفع

بالمتعلم للحفظ بهدف الحصول على أعلى الدرجات دون فهم لما يتلقاه من علوم ومعارف .

وفي (كتاب دليل التقويم) ينبغي أن يتم تنويع التطبيقات في أنشطتها بحيث تكون شفوية وتحريرية وعملية لزيادة تحصيل المتعلمين .

- أما (كتاب دليل المعلم) فيرى المتخصصون في المناهج انه أحد مكونات المنهج لما له من أهمية ؛حيث يسترشد به المعلم الخبير والمستجد.

وتتمثل أهمية كتاب المعلم في التالي :

1. يقدم عرضاً شاملاً لأهداف المنهج.
2. يبين العلاقة بين الأهداف ومحتوى المنهج .
3. يبين العلاقة بين الأهداف وطرق التدريس.
4. يبين علاقة الأهداف بالوسائل التعليمية والأنشطة.
5. يبين العلاقة بين الأهداف وعملية التقويم.
6. يقدم صورة شاملة ومتكاملة لأوجه التعلم التي يحتويها الكتاب المدرسي.

أن يتكون كتاب المعلم من الموضوعات التي سيتم تدريسها وصفحاتها في المنهج ، الخطة الزمنية المقررة للخطة الدراسية السنوية ، والأهداف المراد تحقيقها والمبادئ والأساليب التربوية النفسية للمتعلم التي ينبغي مراعاتها المعارف المنهجية التي سيحصل عليها المتعلمين ، أنشطة التعلم والتعليم وطرق تنفيذها تفصيلياً ، وسائل التقويم المناسبة وطرق استخدامها .

الأسس العامة للتدريس :

أهم الأسس العامة للتدريس :

- مراعاة ميول المتعلمين وما يتفق مع رغباتهم وبيئتهم واستعدادهم .

- توظيف نشاط المتعلمين في الدرس وإعطاءهم فرصة للتفكير والعمل والاعتماد على أنفسهم.
- التربية عن طريق اللعب وجعله وسيلة للتربية التهذيب وإدخال السرور إلى نفوس المتعلمين .
- العمل في حرية معقولة مع المتعلمين وعدم إرهاقهم بأوامر ونواهي
- التشويق والترغيب لإثارة الدافعية.
- مراعاة عالم الطفولة والعمل لإعداده للحياة المنتظرة بالجمع بين التعلم النظري والعملي
- إيجاد روح التعاون بين المعلم والمتعلم وبين البيت و المدرسة لتحقيق أهداف التربية .
- تشجيع المتعلمين علي الثقة بأنفسهم وعدم الاستعانة بالمعلم إلا في الضرورة.

والواقع إن أهل الاختصاص يميزون بين مصطلح تحسين المنهج وتغيير المنهج وتطوير المنهج إذ لكل واحد منها مدلوله الخاص، فتحسين المنهج عبارة عن تغيير في مظاهر معينة منه من غير ضرورة لتغيير المفاهيم الأساسية فيه أو في نظامه.وهو يتطلب إجراء تنقيحات وتعديلات ليست بالكبيرة أو الجوهرية ولذلك تعتبر عملية ليست بذات خطورة أو نتائج ذات أثر قوى، أما تغيير المنهج يعني تحول كامل للمنهج بكافة محتوياته واهتماماته وأنشطته وآلياته التنظيمية ويقتضي تغييراً جوهرياً في المفاهيم التي تبني عليها كل نواحي المنهج، ويعني أيضا في احد جوانبه تغيير المنشأة الذي يقتضي تغيراً في طبيعة القيم والناس والمجتمع والثقافة.

فقد يعني تغيراً نحو الأفضل كما قد يكون تغيراً نحو الأسوأ، وقد يتم في بعض الأحيان بإرادة الإنسان وبناء على مقتضيات موضوعية، غير انه قد يتم في

أحيان أخرى دون إرادة الإنسان أو رغبته وذلك حين يكون السبب فيزيقيا طبيعياً أو مادياً مثل عوامل المناخ وتقلبات الأجواء الطبيعية وقد يفرض من قبل جهات أجنبية أو خارجية فتتغير القيم الاجتماعية والعادات السائدة.

ولقد صنف بنيس Bennis أنواع التغير إلى:

التغير المخطط الذي يعتمد على التفكير العقلاني والتخطيط.

1- التغير المذهبي الذي ينطلق من مذهب ديني أو سياسي أو اقتصادي.

2- التغيير الإجباري بفعل قوة قهرية.

3- التغيير الفني الذي يعتمد على أساليب فنية من ذوي الاختصاص.

4- التغيير التفاعلي الذي يقوم على تفاعل العناصر مع بعضها.

5- التغيير المتراكم الذي يعكس صفته الاستمرارية ويعتمد على ما قبله من تغييرات.

6- التغيير الطبيعي يحدث بشكل طبيعي بفعل الظروف والعوامل.

ولذلك فالتغيير اشمل وأوسع من التحسين إذ قد يعني بطريقة ما تغيير مؤسسة، تغيير في كل من الأهداف والوسائل، بيد أن تغير المناهج بناءً على هذا لابد أن يجر إلى عملية تغيير في الأفراد المعنيين كالتلاميذ والآباء والمدرسين ولجان التخطيط والتطور والقائمين على النظام التعليمي بصفة عامة.

أما التطوير فيمثل عملية شاملة تستغرق جميع جوانب الموضوع المراد تطويره كما يرتبط بجميع العوامل المؤثرة في هذا الموضوع.

والأصل أن التطوير القائم على أساس علمي لا يؤدي إلا إلى الازدهار والتقدم الايجابيين بخلاف التغيير، وإذا كان التغيير قد يحصل دون إرادة الإنسان فان التطوير لا يتم إلا بإرادة الإنسان وبناءً على رغبته الصادقة.

مبررات التطوير:

هناك مجموعة من العوامل التي تؤدي إلى التطوير وهي:

1. عدم وجود فلسفة تربوية واضحة ومحددة للمنهج.
2. الخلط بين أهداف المنهج وأهداف المجتمع وعدم الفصل بين الأهداف في المجال المعرفي والعقلي والانفعالي والنفس حركي.
3. أن يأتي المحتوى منفصلا عن الأهداف.
4. قصور في الوسائل التعليمية المستعان بها في المنهج.
5. عدم كفاية الأنشطة التعليمية وخاصة اللاصفية.
6. القصور في برنامج التقويم.
7. عدم كفاية أداء المعلم.
8. وجود معوقات إدارية أمام تحقيق فعالية المنهاج.
9. عدم معالجة المشكلات الاجتماعية.
10. عدم ملاءمة المنهج للتوقعات المستقبلية ومواجهتها.

وإذا أردنا أن نطور فيجب أن يكون في إطار قيم المجتمع بعيدا عن الرضوخ لضغوط الخارج وليسمَ بعد ذلك تحسينا أو تغييرا أو تطويرا أو تجديدا أو تحديثا أو إصلاحا أو ما شئت، فالعبرة ستبقى بالمعدلات والمعاني لا بالألفاظ والمباني.

ركائز التطوير:

إن عملية تطوير المنهج تخضع لجملة من الأسس والركائز أبرزها:

1. التخطيط

2. مراجعة الأهداف التربوية وإعادة صياغتها بالاستناد إلى العقيدة الإسلامية.

3. استناد التطوير على دراسة علمية للتنمية والبيئة والمجتمع.

4. تجريب المنهج المطور.

5. الشمول والتكامل.

6. الاستمرارية. مسايرة التطوير للاتجاهات العالمية والتوقعات المستقبلية من الانفجار المعرفي والمعلوماتي.

مناهج محو الأمية وتعليم الكبار :

في الوقت الذي انتهت فيه معظم المجتمعات المتقدمة من محو الأمية الأبجدية لمواطنيها واعتبار ذلك جزءاً من تاريخ التعليم والثقافة فيها،وبحثها الجاد عن محو الأمية في أشكالها الأخرى الجديدة والمستحدثة—الأمية الأيديولوجية والعلمية والتكنولوجية والحضارية- ما زالت مصر تعاني من تزايد أعداد الأميين—وإن قلت نسبتهم—فالمشكلة ما زالت متغلغلة في كيان المجتمع المصري وبصورة واضحة.

ورغم الجهود المبذولة والخطط الموضوعة:الخطة القومية لمحو الأمية وتعليم الكبار 1992–2001،واعتبار عقد التسعينيات من القرن العشرين،عقد محو الأمية وتعليم الكبار،إلا أن عدد الأميين الذين يجهلون القراءة والكتابة في مصر يزيد عن(عشرين مليوناً)عام 1999 في عصر المعلوماتية والانفجار المعرفي والعولمة،حيث انخفضت نسبة الأمية من(49.4٪) عام 1986إلى(38.6٪)عام1996،ثم أصبحت النسبة(34.2٪)طبقاً لتقديرات عام1999. وإن قلت النسبة فإن الأعداد في تزايد نظراً لتزايد عدد السكان .

وربما يزداد هذا العدد مستقبلاً مع ضعف جدية برامج محو الأمية وتعليم الكبار،ومع الإحساس الشعبي في كل المستويات وبخاصة الفقير منها

بضعف جدوى التعليم -البطالة- ومع انخفاض مستويات المعيشة وتفشي الفقر -عمالة الأطفال، ومع عدم القدرة على الاستيعاب الكامل في التعليم الابتدائي (93٪) عام 2001، ومع جمود النظم التعليمية واستمرارية الرسوب والتسرب.

ولا يخفى على أحد أثر الأمية في انخفاض إنتاجية الإنسان ومستوى جودة أدائه نظراً لضعف مهاراته وقدراته وسلوكياته، وأثرها كذلك في ضعف قدرة الإنسان على تحسين نوعية حياته، وعلي تربية أبنائه وفي المشاركة المجتمعية الفاعلة، وأثرها في زيادة معدلات الإنجاب وانتشار الأمراض وتلوث البيئة. وهذا كله بدوره يؤثر على المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي العام في المجتمع.

ونظراً لحجم المشكلة وتأثيراتها بعيدة المدى، لذلك أكد "مجلس الوزراء" أن القرن الجديد لا يحتمل منا التسويف في القضاء على الأمية وإنهاء التسرب من التعليم المدرسي، ولقد بذلت الكثير من الجهود -الفعلية والشكلية- وأنفقت أموال طائلة لحقبة كبيرة من الزمن للقضاء على الأمية، ولكن أعداد الأميين في زيادة مطردة ربما لعدم فعالية البرامج وسيطرة الشكلية عليها وغياب الضمير والدافع الوطني لدى المسئولين عنها، كذلك لضعف إقبال الأميين على تلك البرامج لضعف الرغبة والوازع على التعلم والمعرفة.

وعندما يأتي الوازع والدافع من قِبَل الدين، فلا ريب أن الهمم ستنطلق من كمونها، والعقول سوف تُشحذ دون كلل أو ملل لأن (طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة)، ولن يضيع الأمي عندها عمره الزمني مهما بلغ كعائق عن التعليم لأن الحكمة الإسلامية تقول: اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد، وعندها يمكن الحديث عن جودة التعليم، فكيف يساهم أباء وأمهات أمّيون في الوصول بتعليم أبنائهم إلى مستوى الجودة؟!.

لقد بذلت الهيئة العامة لمحو الامية وتعليم الكبار العديد من الجهود، لمواكبة التطورات الحديثة، والإسهام بوضع خطط علمية وعملية لبناء الإنسان المصرى من خلال محو أمية الذين فاتهم قطار التعليم وذلك من خلال وزارة التربية والتعليم والهيئة العامة لمحو الامية وتعليم الكبار . وقد حظيت الأهداف العامة للتربية والمناهج على وجه الخصوص باهتمام مبكر وتواصل من قبل المعنيين بالشأن التربوي حيث مثلت باكورة مسيرة العمل التربوي ونقطة انطلاقها الأولى عندما أصدر وزارة التربية والتعليم استراتيجيتها

وإذا كانت مسيرة التعاون في مجال التعليم قد بلغت مراحل متقدمة في مختلف المجالات، فإن بناء المناهج الدراسية وتطويرها كان على الدوام يمثل قطب الرحى لهذه المسيرة، فقد تم تنفيذ عدد من السياسات والبرامج لتوحيد المناهج وتطويرها خاصة في مجال الرياضيات واللغة العربية، بحيث تعمل على توثيق الصلات والربط بين مواطني جمهورية مصر العربية وتعزيز الانتماء إليها.

وتعد مناهج أتعلم أتنور بحكم طبيعتها أهم المواد الدراسية التصاقا بالأهداف الوطنية وأكثرها قربا فيما يتعلق بالمجتمع المصرى الأمى من حيث واقعه وآماله وتطلعاته وماضيه وحاضره ومستقبله، ولذلك فهي من أهم المواد الدراسية في مجال بناء الإنسان المصرى ، فإن كانت المواد الدراسية كلها تعمل على تحقيق الأهداف العامة للتربية فى مصر ، إلا أن اللغة العربية والحساب بحكم طبيعتها والموضوعات التي تتناولها ونواحي النشاط المصاحب لها تقوم بدور متميز، وتحظى بأهمية خاصة في تحقيق الأهداف العامة للتربية ، ذلك أن الهدف الأساس لمنهج أتعلم أتنور يتصل اتصالا مباشرا بتنمية الروح الوطنية والانتماء المحلي والإنساني لدى الأميين ولتحقيق هذه الأهداف فإنه لا بد أن يكون منهجا متطورا ومتجددا يحقق التوجهات الرئيسة التي يتطلع إليها

المسئولين فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار، والذي يمثل واقع وآمال وماضي ومستقبل مصر.

لما كانت المناهج هي الوسيلة المباشرة والفعالة لبناء الإنسان المصرى كغاية من الغايات المنشودة لدى المجتمع المصرى تحديد أبرز التوجهات التي تسعى الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار لتحقيقها في المجتمع المصرى وذلك من واقع الكتب الصادرة عن الوزارة والهيئة العامة لمحو الأمية .

1. التحقق من الجهود المبذولة لإبراز هذه التوجهات في مطبوعات مناهج الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار .

2. اقتراح التوجهات والاتجاهات المرغوبة لتدعيم التوجهات التربوية بمراحل التعليم فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار والتي تسهم في تحقيق الغايات المنشودة فيها.

تمثل المناهج المدرسية الإطار الكلي للعملية التربوية وهي أداة التربية في تحقيق أهدافها، ويتفق المهتمون بالتعليم في وزارة التربية والتعليم والهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار على أهمية المنهج في تحقيق أهداف وتوجهات الهيئة نحو مستقبل أفضل ذلك أننا نعيش في مجتمع متغير، يؤكد لنا الحاجة إلى العناية بتطوير مناهجنا لمواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة ومتطلبات العصر، وكذلك الالتزام بالأصالة والهوية العربية والإسلامية، وتحقيق الهوية المصرية، ومواكبة الانتماء المصرى لقضايا الوقت الحاضر والتخطيط للمستقبل.

وتعد هذه الدراسة محاولة لتحديد أبرز التوجهات في مجال مناهج الهيئة العامة لمحو الأمية ويمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث في المجالات التالية:

أ- عند إعادة النظر في التوجهات المصرية فى مجال محو الأمية.

ب- عند إعادة النظر في بناء مناهج للهيئة العامة لمحو الأمية .

ج- عند تأليف كتب للأميين بطريقة تلائم العصر الحديث.

لكي تحقق مناهج الهيئة العامة لمحو الامية الغاية المنشودة منها، فإنه لا بد أن يكون منهجا متطورا ومتجددا ويحقق الانتماء ، كما يقوم على الأسس والتوجهات التي تحددها الوثائق والأهداف العامة للتربية والإستراتيجيات التربوية ، ويستوعب كل جديد ومعاصر يساير هذه المبادئ، وهو ما يعبر عنه بالمواءمة بين الأصالة العربية الإسلامية ومتطلبات العصر والاتجاهات الحديثة ومتطلبات العولمه، ولقد استرشد الباحث في تحديد التوجهات الرئيسة لمناهج الهيئة بالكتب المتناولة متمثلة فى

- الاستقلال الذاتي للمؤسسات التعليمية.
- التربية رصيد المجتمع كله.
- التوافق بين التشريعات الوطنية والاتفاقات الدولية.
- الربط بين السياسات التربوية والتنموية.
- الجمع بين ثقافة عامة والتعمق في التخصص.
- المحافظة على القيم الروحية والمبادئ الإسلامية.
- الوعي بمتطلبات الأمن القومي.
- الانفتاح على ثقافة الآخرين.
- الأخذ بالمعطيات الإيجابية للتكنولوجيا.
- وجود آلية للمتابعة والمحاسبة وجودة النتائج.
- الحفاظ على لغتنا العربية والهوية الثقافية .

ولذلك يتحتم على القائمين على وضع مناهج الهيئة العامة لتعليم الكبار أن يضعوا نصب أعينهم الآتى:

1- تضمين مناهج تعليم الكبار قدراً مناسباً من المهارات الحياتية الفعالة مثل منهج الثقافة الصحية ومنهج الإرشاد الزراعى ومنهج استخدام التكنولوجيا فى محو الأمية.

2- اقتصار الهيئة العامة للتعليم الكبار على المناهج المقدمة للأميين والمتحررين من الأمية فقط أما بقية البرامج فتكون تابعة لجهات ووزارات أخرى مثل وزارة التربية والتعليم وغيرها.

3- قد تكون المناهج غير مشوقة وصعبة ولا يوجد بها وسائل تعليمية مساعدة الأمر الذى انعكس على تزايد ظاهرتى الرسوب والتسرب ومن ثم زيادة أعداد الأميين.

4- مراعاة صياغة المناهج وتطوير أساليب التعليم الابتدائى وفقاً لمواصفات علمية دقيقة، ذلك لتحقيق هدف أساسى وهو تدريب التلميذ على كيفية الحصول على المعلومات وتنظيمها وتوظيفها حيث يريدها.

5- مراعاة تضمين مناهج التعليم الإعدادى أو المتوسط مواد تعين الدارسين على حب العمل وعلى الاستعداد له بحيث تكون أرضية صالحة للبناء عليها من خلال برامج التدريب المهنى قبل الالتحاق بالعمل

المنهج

إن التغيير فى مناهج تعليم الكبار وتطويرها من أجل التنمية المستدامة أمر ضرورى وحيوى، فالهدف أن تعكس المناهج اتجاهات واضحة لتحسين نوعية الحياة والحفاظ عليها والحفاظ على البيئة والعدالة الاجتماعية بين الأجيال وداخل الجيل الواحد.

وإذا كانت التنمية المستدامة تؤكد على ضرورة أن تكون التنمية منسجمة مع ثقافة المجتمع ومتوافقة مع معتقداته وقيمه، وإذا كان تعثر أغلب البرامج التنموية يعود إلى تجاهلها البعد الثقافى الذى يضم بين جنباته الأمية مما ينبغى القضاء عليها أو الحد منها.

مما لا شك فيه أن بناء المنهج يختلف عن تطويره في نقطة أساسية فالبناء يبدأ من الصفر من لاشيء أما التطوير فهو يبدأ من شيء قائم وموجود فعلاً ولكن نريد الوصول به إلى أفضل صورة ممكنة .

ويقصد بتطوير المنهج تصحيح أو إعادة تصميم المنهج بإدخال تجديدات ومستحدثات في مكوناته لتحسين العملية التعليمية وتحقيق أهدافها .

ولكي تتم عملية التطوير بصورة سليمة فلابد أن تكون أهدافها واضحة وشاملة لجميع جوانب العملية التعليمية ومعتمدة على أسس علمية ، وأن تكون مستمرة وتعاونية يشترك فيها جميع المختصين في التربية والتدريس ، وحتى تتحقق عملية التطوير لابد أن تكون مسايرة جنباً إلى جنب مع عملية تقويم المنهج حيث يتم تحديد الأخطاء وأوجه الضعف ونواحي القصور في المنهج ثم تُجرى الدراسات والتجارب لمحاولة التخلص من هذا القصور مع الاستفادة من الاتجاهات والخبرات التربوية واختيار المناسب منها والصالح لعاداتنا ولمجتمعنا.

الفرق بين التطوير والتغيير :

يوجد فرق شاسع وكبير بين التطوير والتغيير ، ومن هذه الفروق ما يلي :

1) التغيير يتجه نحو الأفضل أو ألا سوء ، بينما التطوير يتجه نحو الأفضل والأحسن .

2) التغيير يحدث بإرادة الإنسان أو بدون إرادته بينما التطوير يحدث بإرادة الإنسان ورغبته الصادقة .

3) التغيير جزئي إذ ينصب على جانب معين أو نقطة محددة ، بينما التطوير شامل ينصب على جميع جوانب الموضوع .

أهمية تطوير المنهج :

إن عملية تطوير المنهج هي عملية هامة لا تقل أهميتها عن عملية بناءه ، والدليل على ذلك هو انه لو قمنا بأعداد منهج بكافة صور التكنولوجيا والتقدم الحديث ، أهمل هذا المنهج لسنوات عدة ، فسيحكم عليه بالتجمد والتخلف ، ومن هنا تظهر عملية تطوير المنهج لدرجة أنه من يقوم في أيامنا هذه بعملية بناء المنهج لا بد ان يضع تحت نصب عينيه أسس تطويره .

اسس تطوير المنهج :

- أن يستند التطوير إلى فلسفة تربويّة منبثقة عن أهداف المجتمع وطموحاته , ورؤية واضحة في أذهان المطوّرين.
- أن يعتمد التطوير على أهداف تطويريّة واضحة ومحدّدة تعكس تنمية الفرد تنمية شاملة متوازنة إلى الدرجة التي تسمح بها قدراته, وتمل على إشباع حاجاته وحلّ مشكلاته , وتعزيز ميوله واتّجاهاته الإيجابيّة.
- أن يتّسم بشموله أسس المنهج ومكوّناته وأساليب منفذيه , وكفاياتهم الأكاديميّة والتربويّة , وأساليب تقويمه , وأدوات ذلك التقويم , وطرائق تحليل نتائجه .
- أن يتسم بالروح التعاونيّة , من خلال مشاركة المعنيين بالعمليّة التربويّة بشكل مباشر أو غير مباشر .
- أن يتسم بالاستمرار , فحصول المنهج المطوّر اليوم على درجة عالية من الكفاءة والفاعليّة لا يعني حصوله على الدرجة ذاتها بعد مرور أكثر من سنتين على

تطـويره ، حيـث تطلـع علينـا مراكـز البحـث العلمـي ، وميـادين التطبيـق التكنولوجي كلّ يوم بجديد .

- أن يتسم التطوير بالعلميّة ، والابتعاد عن العشوائيّة ، وذلك من خلال اعتماد التخطيط السليم لعمليّة التطوير ، واستخدام الأساليب العلميّة المعتمدة على أدوات تتوافر فيها الشروط العلميّة ، والتعامل مع النتائج بمنتهى الصدق والموضوعيّة .
- أن يكـون التطـوير مواكبـاً الاتّجاهـات التربويّـة الحديثـة .

دواعي (مبررات) التطوير :

توجـد هنـاك عـدة دواعـي و أسـباب لتطـوير المـنهج منهـا :

1) طبيعـة العـصر الـذي نعـيش فيـه ، يـسهم في التقـدم العلمـي والـتقني .

2) سوء وقصور المناهج الحالية :ويتم معرفة ذلك من خلال نتائج الامتحانات وتقريـر الخـبراء والمـوجهين والفنـيين ،و أخـر نتـائج البحـوث التربويـة .

3) عـدم قـدرة المنـاهج الحاليـة علـى الإسـهام الفعـال في التغـيير الاجتمـاعي للأميين.

4) عجز المناهج الحالية عن ملاحقة التطور في الفكر التربوي والنفسي مع تزايد نسبة الأمية .

قصور الدور التكاملي للمؤسسات التربوية – اللانظامية :

إن التنـاغم والـتلازم بـين أطـراف التربيـة سـواءً كانـت النظاميـة أو اللانظاميـة ضـرورة هامـة يحتـاج إليهـا المجتمـع للمحافظـة علـى اسـتمراره ودوامـه،وعلى إنجـاح مهمـة المدرسـة بربطهـا بـالمجتمع ربطـاً تكامليـاً،فالمدرسـة لـن تـستطيع وحـدها القيـام بالتربيـة والتنـشئة الاجتماعيـة المتوازنـة دون مـساعدة

مؤسسات المجتمع الأخرى، فالوقت الذي يقضيه الطفل بين جنبات المدرسة محدود بالنسبة لباقي ساعات اليوم الأخرى.

غير أن مؤشرات الوضع الراهن تشير إلى افتقاد الدور التكاملي بين المدرسة ومؤسسات المجتمع الأخرى حيث تفتقد العلاقة بينهم التنسيق والترابط والتكامل،مما يخلق تناقضاً وتنافراً بين القيم التي تركز عليها كلاً من هذه المؤسسات، الأمر الذي تفقد معه القيم المتعلمة كل فاعليتها في توجيه السلوك لتتحول إلى ألفاظ جوفاء لا معنى لها،وربما يتضح ذلك في:

بالنسبة للأسرة:

تستخدم بعض الأسر بسبب الأمية أو انخفاض الوعي الثقافي والتربوي أساليب وممارسات تنشئة خاطئة،وفي بعض الأسر وبخاصة مع انخفاض المستوى الاقتصادي ينشغل الأبوين بكثرة الأعباء الحياتية،ومع خروج المرأة للعمل أيضاً أصبح دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية والتربوية ثانوي،مما جعلها لا تقوم بوظيفتها في الضبط والتوجيه وفي الرعاية الأخلاقية على الوجه المرغوب بالإضافة إلى التفكك الأسري وضعف الروابط التي تجمع بين الآباء والأبناء،وضعف تأثير القيم الدينية والأخلاقية،والافتقاد إلى القدوة الصالحة داخل الكثير من الأسر.

بالنسبة لوسائل الإعلام:

كثيراً ما تقوم وسائل الإعلام بدور معاكس لدورها المستهدف في الحفاظ على الأصالة والهوية والدين، وبخاصة مع الغزو الثقافي والتي ربما أصبحت أداة معه وليست ضده، أن وسائل الإعلام في مجتمعنا المصري، قد قامت بتدمير القيم الاجتماعية والثقافية، وتكريس التدهور الفكري واللغوي..وذلك لأنها أصبحت أداة دعاية لنموذج معيشي معين،وعامل تشجيع لقيم ولمسلكية

محددة هي نتاج حضارة وتجربة الغرب الرأسمالية..مما أثر سلباً في مجمله على المواطن المصري في انتمائه وإنتاجيته وقيمه وتراثه وذوقه،وهذا يمثل ضربة حقيقية لجهود المؤسسات التربوية والتعليمية على أرض الوطن.

بالنسبة لدور العبادة:

افتقدت دور العبادة الكثير من أدوارها ووظائفها الدينية والاجتماعية والسياسية والثقافية وقد يرجع ذلك إلى أن القائمين عليها "افتقدوا الشعور بحركة الزمن فهم ما زالوا يعيشون فكراً وأسلوباً على تراث الماضي، فالكثير منهم قليل الثقافة،ضعيف الحجة ذو أسلوب غير مشوق،والكثير منهم قليل الدراية بواقع المجتمع ومشكلاته فهم لا يناقشون مشكلات المجتمع وإن ناقشوها فبصورة سطحية غير مقنعة وغير ملائمة لعقلية المستمعين وقد يكون للدولة دور في هذا القصور،وذلك فيما تضعه من قيود على أنشطة هذه المؤسسات وفي معايير اختيار العاملين فيها.

خطوات التطوير :

أولا : إثارة الشعور بالحاجة إلى التطوير :

وذلك من خلال تسليط الأضواء على نواحي القصور التي تعانيها المناهج القائمة وما يترتّب على هذا القصور من نتائج سلبيّة وعرض دعوات التجديد والتطوير المنبعثة من داخل المؤسّسة التربويّة ومن خارجها وعرض أهداف التطوير وما يمكن أن يحقّقه للناشئة والوطن والاستمرار على هذا النهج فترة من الزمن إلى أن تتشكّل لدى كثير من الناس القناعة بضرورة التطوير .

ثانيا : تحديد الأهداف وترجمتها إلى معايير :

لا بدّ لكلّ عمل يطمح إلى النجاح ، من تحديد لأهدافه ؛ فهي التي توجّه العمل ، وتحدّد آليّة تنفيذه ، مع تهيئة الظروف المواتية لنجاح هذا التنفيذ ، وتحديد أهداف التطوير هي الخطوة الإجرائيّة الأولى للتطوير بعد إشاعة الشعور بالحاجة إليه من خلال الخطوة السابقة ، فهي التي ترسم لنا معالم خطّة التطوير ومراحلها ، وهي التي تحدّد محتوى المنهج وطرائقه ووسائله وأساليب تجريب المنهج Testing المطوّر ، ومتابعته Following - Up ، وتقويمه .

ولا بدّ أن تكون الأهداف مستوفية الشروط السليمة في دقّة صوغها ،وتكامل مصادرها ، وتوازن مجالاتها ومستوياتها ، وواقعيّة تنفيذها ، وإمكانيّة ملاحظتها وقياسها ، ووصفها السلوك الذي تسعى إلى إحداثه لدى المتعلّمين بشكل واضح لا يقبل اللبس في المنهج المطوّر .

ثالثاً :اختيار محتوى المنهج المطوّر :

يتمّ اختيار محتوى المنهج المطوّر في ضوء الأهداف التي تمّ تحديدها في الخطوة السابقة ويمرّ اختيار محتوى المنهج المطوّر بالمراحل ذاتها التي سبقت الإشارة إليها عند الحديث عن المحتوى في باب مكوّنات المنهج ولا بأس هنا من التذكير بالمعايير التي ينبغي أن يتّصف بها كارتباطه بالأهداف وواقع المتعلّم ومراعاته مستواه وميوله وأهميّته له إضافة إلى صدقه وتوازنه من حيث الشمول والعمق ، ومناسبته الوقت المتاح لتعلّمه .

رابعاً – تنظيم محتوى المنهج المطوّر :

وفي هذه المرحلة يتمّ تنظيم المحتوى وترتيب موضوعاته بشكل يتحقّق في هذا التنظيم هدفان :

- الأوّل : تماسك المادّة وترابطها وتكاملها .

- الثاني : سهولة تعلّمها من قبل المتعلّم .

وهذا يعني تحقيق نوع من التوازن بين التنظيمين المنطقيّ والسكولوجيّ للمادّة.

وهنا لابدّ من التذكير بمعايير تنظيم المحتوى كالاستمرار والتتابع والتكامل والمرونة .

خامساً – اختيار طرائق التدريس :

وفي هذه المرحلة يتمّ تحديد طرائق التدريس وأساليبه وإستراتيجيّاته المناسبة لكلّ موضوع من موضوعات المادّة على أن تتسم تلك الطرائق والأساليب والاستراتيجيّات بمناسبتها للمحتوى وانسجامها مع الأهداف وإثارتها لدافعيّة المتعلّمين وإتاحتها الفرصة لمشاركة المتعلّم الإيجابيّة في التعلّم والحرص على إكسابه الخبرات المربية ومهارات التفكير العلميّ والناقد والإبداعيّ ومهارات حلّ المشكلة كما ينبغي أن تتسم بالمرونة بحيث يمكن تطويرها أو تعديلها بحسب ظروف البيئة التعليميّة .

سادساً- اختيار الأنشطة التربويّة :

وفي هذه المرحلة يتمّ اختيار الأنشطة الصفّيّة وغير الصفّيّة التي تعزّز تعلّم التعلّم وتثبّته وتثري الخبرة وتساعد على تعديل السلوك واكتساب الاتّجاهات الإيجابيّة وتشبع الحاجات وتنمّي الميول والهوايات المفيدة ونشير في هذا المقام إلى مواصفات النشاط الهادف كارتباطه بأهداف المنهج ومحتواه وتنوّعه ومناسبته للمتعلّمين ومراعاة مبدأ الفروق الفرديّة وتوفير الفرص المساعدة على اكتساب القيم والاتّجاهات الإيجابيّة والمهارات التعليميّة المنسجمة مع طبيعة العصر ولا سيّما مهارات التعلّم الذاتيّ والتعامل مع

تكنولوجيا التعليم إضافة إلى المهارات الاجتماعيّة المستندة إلى المبادئ الديمقراطيّة وثقافة التسامح وقبول الآخر .

سابعاً – تحديد الوسائل التعليميّة :

يتطلّب المنهج المطوّر منظومة من الوسائل والتقنيات التعليميّة التي تساعد كلاً من المعلّمين و المتعلّمين على تحقيق أهداف المنهج فقد تدخل موضوعات جديدة على المنهج المطوّر تستدعي استخدام مصوّرات أو أفلام أو تسجيلات أو أقراص مدمجة أو بطاقات ولوحات جديدة تسهم في تسهيل تعليمها وتعلّمها وهذا ما يتطلّب توفير الأجهزة التقنية الضروريّة لبعض الموادّ التعليميّة كأجهزة العرض الثابتة والمتحرّكة والبرامج والأفلام التعليميّة والشافّات وغيرها .

إنّ تجاهل مثل هذه الوسائل والأجهزة والتقنيّات لا يعطي مصداقيّة لعمليّات تقويم المنهج المطوّر ؛ ولذلك فإنّ توفيرها بين أيدي المتعلّمين والمعلّمين والمشرفين التربويين الذين يشاركون في تطبيق المنهج المطوّر ومتابعته وتقويمه أمر بالغ الأهميّة ولا غرو في ذلك فالوسائل والأجهزة والتقنيّات التعليميّة مكوّن لا يقلّ أهميّة عن سائر مكوّنات المنهج الحديث .

ثامناً- اختيار أساليب التقويم :

في هذه الخطوة يتمّ تحديد أساليب تقويم تعلّم المتعلّمين وما أحدثه المنهج المطوّر من تعديل في سلوكهم ويندرج ضمن تلك الأساليب أساليب تقويم التحصيل الدراسيّ وأساليب تقويم النموّ الشخصيّ والانفعاليّ على أن تتوافر في تلك الأساليب المواصفات العلميّة من مثل الارتباط بالأهداف والاستمرار والوضوح والصدق والثبات والموضوعيّة والشمول والاقتصاد في الوقت والتكلفة والجهد . وغير ذلك من مواصفات .

وهنا لا بدّ من الإشارة إلى ضرورة تنويع أساليب الاختبارات التحصيليّة كالاختبارات الشفويّة والكتابيّة (موضوعيّة وشبه موضوعيّة ومقاليّة) إضافة إلى الاختبارات العمليّة وأساليب تقويم الجانب الشخصيّ والانفعاليّ للمتعلّم كالملاحظة والمقابلة والاستفتاء وغيرها .

تاسعاً – التهيئة لتجريب المنهج المطوّر :

وتكون التهيئة من خلال صدور قرارات وزاريّة بتحديد نسبة المحافظات والمدارس التجريبيّة في كلّ محافظة وتسميتها , وتشكيل اللجان المركزيّة والفرعيّة المشرفة على التجريب وإقامة دورات تدريبيّة مركزيّة للمشرفين التربويين حول المنهج المطوّر وتكليف هؤلاء المشرفين الذين اتّبعوا الدورات المركزيّة بتنفيذ دورات تدريبيّة للمعلّمين الذين سينفّذون المنهج المطوّر في المدارس التجريبيّة , كما تتضمّن القرارات تشكيل لجان تأليف مقرّرات المنهج المطوّر, وما يلحق بها من موادّ تعليميّة و أدلّة معلّمين (بشكل تجريبيّ) وتشرع تلك اللجان بتأليف كتب التلميذ والموادّ التعليميّة وأدلّة المعلّمين على أن يتمّ التأكّد من تغطية المعلومات والحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريّات المتضمّنة فيها مختلف الأهداف ومناسبتها للأوقات المقرّرة لتدريسها واتّسامها بالمصداقيّة والصحّة العلميّة والحداثة والسلامة اللغويّة وسهولة الأسلوب وجمال الخطّ ومناسبة حجمه للفئة المستهدفة من المتعلّمين وجاذبيّة ألوانه وغناه بالصور والرسوم والجداول الإيضاحيّة .

هذا بالإضافة إلى توفير المناخ النفسيّ للعناصر البشريّة التي ستشارك في التجريب لإظهار قدر عال من الحماسة والشعور بالمسؤوليّة الأخلاقيّة والوطنيّة لفي أثناء تنفيذ التجريب ويدخل ضمن هذه المرحلة تهيئة البيئة الماديّة المناسبة

لتجريب المنهج المطوّر كتهيئة المعامل والورش ومختبرات اللغة ومستلزماتها الضروريّة .

عاشراً – تجريب المنهج المطوّر :

تهدف عمليّة تجريب المنهج المطوّر إلى:

- التأكّد من توافر الشروط والمعايير المحدّدة لكلّ من المحتوى والخبرات والطرائق والوسائل والكتب والموادّ التعليميّة واتّساقها مع الأهداف المحدّدة للمنهج .
- التعرّف إلى المشكلات والعوائق التي تواجه المنهج المطوّر لتذليلها قبل التنفيذ .
- التأكّد من امتلاك المعلّمين والمشرفين الكفايات الأكاديميّة والتربويّة التي تكفل تحقيق أهداف المنهج المطوّر .

ويمرّ تجريب المنهج بجملة من الخطوات لعلّ أهمّها :

- وضع الخطّة الإجرائيّة لتنفيذ عمليّة التجريب وفق الشروط العلميّة المعروفة متضمّنة استصدار القرارات وتشكيل اللجان المركزيّة والفرعيّة للإشراف على العمليّة ومتابعتها .
- اختيار عينة التجريب بحيث تكون ممثّلة للمجتمع الأصليّ تحديد وفق عدّة متغيّرات (ريف، مدينة) (مدارس ذكور ، مدارس إناث ، مدارس مختلطة) (مدارس رسميّة ، مدارس خاصة) (بناء مدرسي حكوميّ ، بناء مدرسيّ مستأجر) (مدارس ذات يوم كامل ، مدارس فترتين) وغير ذلك من المتغيّرات الممثّلة للواقع.
- إعداد الأدوات والاختبارات والمقاييس المختلفة الضروريّة لتقويم عمليّة التجريب وفق الشروط العلميّة السليمة .

- توفير المستلزمات الضروريّة للتجريب كالكتب التجريبيّة وأدلّة المعلّمين والموادّ التعليميّة والوسائل وتوفير البيئة الماديّة والبشريّة لنجاح عمليّة التجريب.

- تطبيق التجريب في المدارس التجريبيّة وفق الشروط التجريبيّة الموضوعيّة, والعمل على استبعاد مختلف العوامل والمتغيّرات التي يمكن أن تتدخّل وتشوّه نتائج التجريب .

- إجراء تحليل شامل لعمليّة التجريب تستخدم فيه مختلف الأساليب العلميّة وعقد ندوات يشارك فيها معلمو التجريب و مشرفوهم وعينة من أولياء الأمور وتلاميذ المدارس التجريبيّة ووسائل الإعلام والمهتمّون بالعمليّة التربويّة في الجامعات ومراكز البحث ؛ لمناقشة نتائج التجريب , وتشخيص الصعوبات , وتحديد أوجه القصور في مختلف جوانب المنهج التجريبيّ وتلافيها استعداداً لمرحلة تنفيذ المنهج المطوّر وتعميمه .

- يمكن إعادة تجريب المنهج المطوّر ثانية وثالثة ؛ لتخليصه من الشوائب والوصول به أعلى درجة من الكفاية الداخليّة والخارجيّة .

حادي عشر – الاستعداد لتعميم المنهج المطوّر :

ليس من الحكمة التسرّع في تنفيذ المنهج المطوّر إذ لا بدّ من الاستعداد لهذا التنفيذ وقد تستغرق هذه الاستعدادات سنة أو سنتين أو أكثر ومن الاستعدادات لتنفيذ المنهج المطوّر القيام بما يأتي :

– توفير الميزانيّة اللازمة لذلك .

- إنجاز الكتب الدراسيّة (كتب التلميذ كتاب المعلّم كتب النشاط النشرات) .

- تجهيز المدارس بما يلزم من معامل وأجهزة وأدوات .

- اتّباع المعلّمين دورات تدريبيّة ليصبحوا قادرين على تنفيذ المنهج الجديد واستخدام الطرائق والوسائل والأجهزة التعليميّة الحديثة وما يناسبها من وسائل التقويم .
- اتّباع الموجّهين والمشرفين دورات تدريبيّة لمعرفة الطرائق والوسائل لحديثة في الإشراف والتوجيه والإرشاد ، تبعاً للمنهج المقترح .
- تهيئة التلاميذ وأولياء الأمور وأفراد المجتمع ؛ بعقد ندوات ومؤتمرات لإقناعهم بضرورة وأهميّة التطوير للمناهج .
- إعداد الوسائل المتنوّعة والمختلفة الضروريّة لعمليّة متابعة المنهج المقترح وتقويمه " .

ثاني عشر- تعميم المنهج المطوّر :

بعد الانتهاء من الاستعداد لتعميم المنهج المطوّر تصدر القرارات المتعلّقة بتعميم المنهج محدّدة موعد بدء تعميمه على مختلف مدارس الدولة وتنشر هذه القرارات عبر وسائل الإعلام المسموعة والمقروءة والمرئيّة وعادة ما يكون بدء العمل في المنهج المطوّر في بداية العام الدراسيّ .

ثالث عشر- تقويم المنهج المطوّر :

لا يعني تعميم المنهج المطوّر الانتهاء من العمل وإنّما يعني بدء مرحلة جديدة من المتابعة والتقويم ؛ حيث يعدّ منهجاً قائماً يحتاج إلى كشف ثغراته وأوجه قصوره استعداداً لعمليّة تطوير جديدة فعمليّة تطوير المنهج لا تتوقّف وإنّما هي عمليّة مستمرة متجدّدة تجدّد الحياة .

أساليب التطوير :

أوّلاً – أساليب التطوير التقليديّة ومنها :

1- الحذف Deletion والإضافة Addition ويعني هذا الأسلوب حذف موضوع أو جزء منه أو وحدة دراسيّة أو مادّة بأكملها لسبب من الأسباب التي يراها المسؤولون والمشرفون التربويّون إضافة معلومات معيّنة إلى موضوع أو موضوع بكامله أو وحدة دراسيّة إلى مادّة أو مادّة دراسيّة كاملة .

2- التقديم Offering والتأخير Delaying حيث يعدّل تنظيم مادّة . فتقدّم بعض الموضوعات ويؤخّر بعضها الآخر ؛ لدواعي تعليميّة أو سيكولوجيّة أو منطقيّة .

3- التنقيح Modification وإعادة الصوغ Reform وفي هذا الأسلوب يخلّص المنهج من بعض الأغلاط الطباعيّة أو العلميّة التي علقت به أو يعاد النظر في أسلوب عرضه ولغته ؛ كي يسهل استيعابه , ويزول غموضه .

4- الاستبدال Substitution والتعديل Modification ويعني هذا الأسلوب استبدال معلومات أو موضوعات محدّثة أو موسّعة أو ملخّصة بموضوعات مشابهة في المنهج أو العودة إلى تلك المعلومات والموضوعات المتضمّنة في المنهج وإعادة النظر فيها وتعديلها بما ينسجم والمعطيات الحديثة .

5- تطوير واحد أو أكثر من عناصر المنهج كتطوير أساليب التقويم أو تطوير طرائق التدريس أو تطوير تنظيم المنهج من موادّ منفصلة إلى مواد مترابطة أو مندمجة .

ثانيا : الأساليب الحديثة لتطوير المناهج :

أ : التحليل والاستنباط :

عملية التحليل والاستنباط تبدأ مع بداية كل من تخطيط المنهج أو تطبيقه وتستمر معه وهذا يتيح لعملية تطوير المناهج أن تبدأ هي الأخرى مع بدء كل من هاتين العمليتين فعند تخطيط المناهج تكون نقطة البدء هي جمع معلومات عن مصادر المنهج ويجري تحليل هذه المعلومات فإذا رؤي أنها تحتاج إلى استكمال أو إعادة ترتيب فإن ما تم تنفيذه يعتبر تطويرا للمنهج في أثناء تخطيطه ، وكذلك الأمر بالنسبة لعملية تطبيق المنهج.فإذا بدئ في تنفيذ المنهج وتم تحليل طرائق التدريس- على سبيل المثال – المطبقة فيه ولوحظ أنها في حاجة إلى تطوير وتم هذا فإن التحسن الذي أدخل على طرائق التدريس- مع أخذ هذا التحسن في الاعتبار بالنسبة لعناصر المنهج الأخرى- يعتبر تطوير المنهج الدراسي هذا الأسلوب يساعد عملية تطوير المناهج بأن تبدأ حتى قبل التطبيق مما يسهم في تحسين المناهج الدراسية في مختلف مراحل إعدادها وتطبيقها.

ب: المقارنة بمناهج أخرى :

إن التقدم العلمي والتقني التربوي المعاصر أصبح من أهم العوامل الفارقة بين الدول ولا يقتصر هذا التقدم على مجال دون أخر.

وإذا كانت الصناعة قد استأثرت بالنصيب الأوفى من هذا التقدم فإن التعليم بعامة والمناهج بخاصة قد أصابها قدر وافر منه في الدول المتقدمة. فالمجتمعات المتقدمة تتابع ما يحدث في المجتمعات الأخرى من تطوير تربوي بعامة وفي المناهج الدراسية بخاصة ، وتتخذ لهذا سبيل الدراسات المقارنة الذي يعد من أهم أساليب تطوير المناهج في الدول المتقدمة.

والدول المتقدمة حين تقارن بين مناهجها الدراسية ومناهج دول أخرى فإنها تقارن بين مناهجها كدولة متقدمة. مع مناهج دولة أخرى متقدمة.

أما ما يحدث في الدول النامية. والدول الإسلامية على وجه الخصوص فيختلف تماماً؛ فإن ما يحدث في غالب الأحيان ليس دراسة مقارنة بل عملية نقل عن الغير، ولهذا عواقب وخيمة، خاصة لو كان النقل متعلقاً بمناهج العلوم الاجتماعية.

ومن الأولى أن تشمل الدراسات المقارنة مناهج الدول التي تتشابه في مرحلة التقدم وفي الظروف المحيطة بها والمشكلات التي تواجهها، وبخاصة البلدان الإسلامية لما لهذا من الفوائد العديدة، ومنها:

1- أن المشكلات التي تواجهها هذه البلدان – في غالبها – متشابهة.

2- أن الاجتهادات في التطوير وحل المشكلات في كل دولة سوف تكون – من الوجهة العملية – أكثر قبولا وأكثر فائدة لبقية الدول نظرا لتشابه الظروف فيها.

3- أن الخبرات التي سوف تتبادلها هذه البلدان سوف تكون – في الغالب – خالية من التعارض مع العقيدة.

4- أن التعاون في تطوير المناهج، سوف يؤدي إلى مزيد من التعاون في المجالات التربوية الأخرى.

جـ: البحث العلمي والتجريب التربوي:

إن البحث العلمي في وقتنا الحاضر قد أصبح عماد التقدم في الدول، بل أصبح من أهم العوامل التي تفرق بين الدول المتقدمة والدول المتخلفة والمتتبع للتطوير التربوي المعاصر يدرك أنه مجال لجميع معطيات البحث العلمي والتقدم التقني، فالتطوير الذي نلاحظه في جميع عناصر المنهج

الدراسي كان بفضل البحث العلمي والتجريب التربوي .

د: استشراف المستقبل :

التغيرات الكثيرة التي تسود عالم اليوم تجعل الإنسان تواقاً إلى أن يرسم صورة ولو تقريبية للغد، والاتجاه نحو الترشيد في الجهد والوقت والإمكانات البشرية والمادية الذي أصبح من ضرورات الحياة بالنسبة للأفراد والمجتمعات،جعل استطلاع مقومات الحياة في المستقبل أساساً لهذا الترشيد، و يعلم العاملون بشؤون التخطيط للتنمية في مختلف المجالات أن معرفة الصورة التي يمكن أن يكون عليها المستقبل ، تجعل التخطيط أقرب إلى الواقع، وتقلل من احتمالات الخطأ فيه ، وتحمي من العمل العشوائي أو المبني على التخمين دون ضوابط عليه.

فلا يعتمد الاستشراف على الحدس أو التخمين أو البداهة ولكن يستخدم نظريات علمية حديثة تربط بين الماضي والحاضر و المستقبل .

ويعد الاستشراف من أهم الاتجاهات الحديثة في تطوير المناهج الدراسية استشراف المستقبل ، إذ وفق صورة المجتمع التي يستشرفها علماء الدراسات المستقبلية تتطور المناهج الدراسية في مختلف مجالات الدراسة لكي تحققها .

وفى سبيل القضاءعلى الأمية وتطوير مناهج تعليم الكبار فى ضوء متطلبات التنمية المستدامة يتعين العمل وفق المحاور الفرعية التالية :

1- تشجيع التعليم المستمر مدى الحياة.

2- توجيه برامج تعليم الكبار نحو التركيز على الدارسين:

يستلزم التعليم من أجل التنمية المستدامة تلبية البرنامج للحاجات التعليمية للدارسين الكبار والعمل على تنمية قدراتهم ومهاراتهم وتوفير كافة

3- التسهيلات لضمان الاستفادة من البرامج المقدمة لهم مع مراعاة البرامج لطبيعة الدارسين الكبار، ويتعين على ذلك ما يلى :

- يراعى عند بناء المنهج من حيث اختيار موضوعات المحتوى والمواد التعليمية والأنشطة المصاحبة أن ترتبط بخبرات الكبار وتجاربهم الثرية ومعارفهم المتنوعة.
- مراعاة التنوع في أساليب التدريس لتقابل الفروق الفردية بين الدارسين.
- مراعاة أن يتضمن المحتوى التعليمى المقدم لتعليم الكبار اتجاهات إيجابية نحو القضايا المجتمعية، بما ينمى ويعزز قيم الانتماء والمواطنة لدى الدارسين ويرتقى بكفايتهم النوعية كمورد بشرى له وزنه في المجتمع.

4- توفير مناهج تعمل على تعزيز العدالة الاجتماعية

لماكانت التنمية المستدامة تبنى على الإنصاف فمن البديهى أن ذلك الإنصاف بين الأجيال يستحيل تحقيقه فى ظل غياب العدالة الاجتماعية المعاصرة بين أفراد الجيل الحالى من خلال تساوى البشر فى الحصول على فرص متكافئة، ويتعين على ذلك أن يكفل المجتمع لجميع المواطنين فرص الوفاء بحاجاتهم الأساسية فى مجال التعليم، على أن تكون تلك الفرص منصفة وعادلة ولا تنطوى على استبعاد لأية فئة، وتمثل أوجه التفاوت الجغرافية بين المناطق والمتمثلة فى جيوب الفقر فى مصر والتى تمثل شكلاً من أشكال الاستبعاد، رغم ما يقدم لهم من برامج لمحو أميتهم لكنها ما زالت هامشية، وفى أغلب الأحيان فإن هذ البرامج إذا حصل بعضهم عليها، لا تزودهم بقدرات تساعدهم على الحد من الفقر، وسعياً وراء إنجاز متطلبات التنمية المستدامة والتخلص من براثن الفقر التى دعت إليها هذه التنمية فثمة عدد من المحاور الفرعية يتعين العمل وفقاً لها :

- ضمان الفرص التعليمية للأميين فى أماكن تواجدهم، لما لها من أثر قوى فى الحد من الفقر من أجل مقومات عيش كريم وتنمية مستدامة.

- توجيه برامج محو أمية تراعى احتياجات وظروف الفئات الأشد فقراً وحرماناً، مع توافر قدر من التنوع فى تلك البرامج، على أن تستوعب المتغيرات والسياقات المحلية.

- توفير برامج لمحو امية الكبار بالمناطق الأكثر احتياجاً من شأنها تعزيز الإنصاف والدمج الاجتماعى الاقتصادى لتلك الفئات السكانية المحرومة من فرص التعليم، مع فرصة لمعالجة قضية اللامساواة بين الجنسين فى التعليم.

وبناء على ذلك يتعين بذل كل جهد لضمان إتاحة تكافؤ الفرص لجميع المواطنين فى الحصول على التعليم، وذلك بحد أدنى متعارف عليه، وبنفس القدر الذى يزيد فيه الرخاء الاقتصادى لأى مجتمع ينبغى أن يرتفع فيه مستوى التعليم للسكان ككل.

5- تصميم برامج تشجع المتحررين من الأمية على ممارسة حقوقهم السياسية

تبنى التنمية المستدامة على التمكين كمعيار أساس لها فضلاً عما تتطلبه من صناعة القرار ومشاركة كل الأفراد فى صنع القرارات والسياسات وما تعين عليه من أن تكون التنمية من صنع البشر لا من أجلهم فحسب ومن ثم يتعين على الهيئة العامة لتعليم الكبار إعداد وتصميم برامج تشجيع المتحررين من الأمية على ممارسة حقوقهم السياسية وصنع القرار والتمكين. وفى سبيل ذلك يتعين على الهيئة العامة لتعليم الكبار أن تقوم بما يلى :

- تنفيذ برامج للتوعية السياسية والاقتصادية والاجتماعية بمشاركة رجال السياسة والجامعات.

- التنسيق مع مديرية الأمن لقيد المتحررين من الأمية فى الجداول الانتخابية.

- عمل برامج لتشجيع المتحررين من الأمية على مواصلة التعلم عن طريق الاستفادة من برامج الصندوق الاجتماعى وصندوق التنمية المحلية.

- إكساب المتحررين مهارات المطالبة بالحقوق الأساسية كالصحة والتعليم والضمان الاجتماعى على أن تراعى التنوع الاجتماعى والثقافات المحلية والمهن والحرف لتتكامل مع البرامج التنموية الأخرى.

- وضع بعض البرامج الحرفية التى تتوافق مع السوق المحلى للدارسين المحتاجين للإعداد والتأهيل لدخول سوق العمل.

6- ربط مناهج محو الأمية بمشروعات التنمية

إن طبيعة أعمال كثيرين من الأميين لا تحتاج إلى القراءة والكتابة مما يضعف حماس هؤلاء لبذل جهد للتعلم ويتعين على ذلك ضرورة العمل على تطوير أساليب العمل التقليدية من ناحية، وربط جهود محو الأمية بمشروعات التنمية الاقتصادية من ناحية أخرى، مع إعطاء أولوية فى خطط محو الأمية للأميين المنتمين إلى القطاعات الحديثة الاقتصادية.

6- تنظيم مناهج محو الأمية وتعليم الكبار وفق أسس جديدة تتوافق مع التعليم من أجل التنمية المستدامة

يستلزم التعليم من أجل التنمية المستدامة ضمان حصول الأفراد فى كل مكان على فرص إتمام المرحلة التعليمية الأولى بكاملها وفرص متساوية فى جميع مراحل التعليم.

ويتعين على ذلك ضرورة قيام الهيئة العامة لتعليم الكبار بكفالة مبدأ تكافؤ الفرص فى الإلتحاق بالتعليم، وإزالة العوائق التى تحول دون التحاق الفتيات والنساء بالتعليم العام والتقنى والمهنى وبسوق العمل، وتعزيز

مشاركتهن فى عمليات التنمية المستدامة، واستحداث نظم للتدفق فيما بين أنشطة تعليم الكبار ونظم التعليم المدرسى، تحقق استمرارية المتعلمات فى التعلم.

وفى سبيل تحقيق ذلك يستوجب تخطيط مناهج محو الأمية وتعليم الكبار وفق صيغ مؤسسية تراعى فيما بين مقوماتها الأساسية ما يلى :

- توفير الموارد المالية اللازمة.
- إشراك جميع قطاعات المجتمع الرسمية والشعبية بما فى ذلك الجامعات والمنظمات التطوعية والقطاع الخاص.
- تنظيم التشريعات الخاصة بإتاحة برامج تعليم مستمر لكل الفئات المجتمعية، وبما يكفل وضع برامج تمويل تعليم الكبار فى موضعها الطبيعى فى النظام التربوى القائم.
- تنظيم الهياكل الإدارية التى تتولى وضع المؤشرات العامة بما يؤمن مسيرة تعليم الكبار وتطويره ويضمن تطويره فى إطار عملية منهجية للأخذ بمبادئ ومرتكزات فلسفة التعليم المستمر.

7- تطوير مناهج للتعليم الأساسى للصغار والكبار تحقق توازناً ملائماً بين القيم والمهارات الأساسية واللازمة للحياة

تستلزم التنمية المستدامة انتشار القيم وتحقيق التوازن بين هذه القيم والمهارات الأساسية والمهارات اللازمة للحياة.

ويتعين على تعليم الكبار تعزيز الجهود الرامية إلى تطوير مناهج للتعليم الأساسى بما يحقق التوازن بين القيم سواء الدينية والخلقية أو السلوكية والمهارات الأساسية مثل اللغة والرياضيات والعلوم والمهارات اللازمة للحياة العملية مثل حل المشكلات وطرق صنع القرارات، بالإضافة إلى أنه يتعين

على تعليم الكبار توفير الوقاية الصحية الشخصية والمتجمعية، والمبادئ الأساسية قبل المهنية لأداء حرفة مفيدة والمعارف والمهارات المتعلقة بالبيئة مع إعادة النظر فى هذه المناهج بصورة دورية.

وفى سبيل تحقيق ذلك ينبغى التوسع فى التعليم بتطوير أنماط جديدة من التعليم والتدريب تمكن الناشئة والكبار من التكيف مع الأدوار الاقتصادية والاجتماعية التى يمكن أن يضطلعوا بهافى مجتمع سريع التغيير.

البرامج المتعددة بالهيئة العامة لتعليم الكبار

تتعدد وتتنوع أشكال وأنواع برامج تعليم الكبار من حيث أهدافها ووظائفها وأساليبها ومحتواها، بما يصعب معه وضع حدود دقيقة لمجالات أنشطة هذا النوع من التعليم، وبالتالى يصعب تصنيفها وفق معيار واحد محدد.

فالبعض يرى أن برامج تعليم الكبار يمكن أن تصنف حسب المعايير التالية :

1- النوعية المهنية للجمهور المستهدف (المهنيين – الحرفيين – الفلاحين – العمال).

مضمون البرامج التعليمية (عامة – مهنية – ثقافية).

2- المؤسسات التى تقدم برامج تعليم الكبار (بواسطة الحكومة – هيئات تطوعية).

3- نوعية برامج تعليم الكبار (تعليم عام – إعداد مهنى – تدريب بعد الخدمة – تجويد العمل – من أجل المواطنة الرشيدة).

4- مدة برامج تعليم الكبار (برامج طويلة – برامج قصيرة – برامج مستمرة).

نوعية الجمهور المستهدف (صغار السن – بالغين – كبار).

ويمكن أن تصنف برامج تعليم الكبار من حيث الجهة التنظيمية والتبعية إلى ما يلى:

1- برامج تتبع وزارة التربية والتعليم، ويندرج تحت هذا النمط ما يلى :

❖ المدارس ذات الفصل الواحد.

❖ مدارس المجتمع.

❖ مراكز الدراسات المسائية.

❖ برامج الدارسين فى المنازل.

2- برامج لا تتبع وزارة التربية والتعليم وتشمل :

❖ برامج التدريب المهنى وتتبع وزارة الصناعة ووزارة الكهرباء والطاقة ووزارة الإسكان والمرافق والمجتمعات العمرانية ووزارة القوى العاملة ووزارة الإنتاج الحربى.

❖ برامج التكوين المهنى وتتبع وزارة الشئون الاجتماعية.

❖ البرامج التى تضعها مدارس التحرير التابعة لوزارة الدفاع.

❖ البرامج التى تضعها قصور الثقافة للشباب والعمال والفلاحين وتتبع وزارة الثقافة ووزارة الشباب.

❖ برامج التثقيف العام من خلال مؤسسات متخصصة فى هذا المجال مثل هيئة الإذاعة والتليفزيون والهيئة العامة للاستعلامات وجهاز الثقافة الجماهيرية كمؤسسة الثقافة العمالية والمجلس الأعلى للشباب والرياضة ووزارة الشئون الاجتماعية.

❖ برامج فصول محو الأمية بنوادى المرأة التابعة لوزارة الصحة والسكان والنوادى النسائية التابعة لوزارة الشئون الاجتماعية.

3- برامج تتبع وزارة التعليم العالى وتشمل :

- ❖ نظام الانتساب ببعض الكليات النظرية مثل الآداب والحقوق والتجارة.
- ❖ برامج التعليم العالى المفتوح للحصول على مؤهل عال.
- ❖ الدراسة المسائية بمعهد التعاون التجارى والزراعى والكفاية الإنتاجية.
- ❖ برامج التدريب المهنى والتأهيلى بالوزارات والهيئات والمؤسسات العامة والخاصة والورش الحرفية.
- ❖ برامج الدراسات الحرة بمراكز وأقسام الخدمة العامة التابعة للجامعات ومراكز وبرامج الثقافة العمالية ومراكز تعليم اللغات.
- ❖ برامج مواصلة التعليم بمؤسسات التعلم الموازى.
- ❖ برامج الدراسات الحرة بمراكز وأقسام الخدمة العامة التابعة للجامعات.

4- برامج تتبع الهيئة العامة لتعليم الكبار :

وهى برامج محو الأمية والمتحررين من الأمية ويندرج تحت هذا النمط العديد من المناهج منها ما يخص الأميين ومنها ما يخص المتحررين من الأمية باعتبار أن هذه الفئات المختلفة من الأميين هى الهدف الأساس للهيئة العامة لتعليم الكبار.

وتتولى الهيئة وضع خطط وبرامج ومشروعات لمحو الأمية ومتابعة تنفيذها، والتنسيق بين الجهات المختلفة التى تقتسم مسئولية تنفيذ هذه الخطط والبرامج والمشروعات فى الدولة، وتهدف برامج محو الأمية إلى :

- تعليم المواطنين الأميين للوصول بهم إلى مستوى نهاية الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى.
- إعطاء قدراً مناسباً من التعليم لرفع مستواهم الثقافى والإجتماعى والمهنى

لمواجهة المتغيرات والإحتياجات الإجتماعية

- إتاحة الفرصة أمامهم لمواصلة تعليمهم فى المراحل المختلفة.

ونتيجة لما أظهرته الدراسات من ضرورة تنويع المحتوى التعليمى ليناسب احتياجات الكبار قامت الهيئة بتطوير واستخدام عدة مناهج وأساليب تعليمية لزيادة فعالية التعليم ومن هذه المناهج :

1- اقرا باسم ربك

قامت منظمة التربية والثقافة والعلوم بإعداده وتم تطبيقه بمعرفة الهيئة اعتباراً من عام 2007/2006م فى 12 محافظة ومن خلال قياس انتظام الدارسين بالفصول تبين ارتفاع نسب حضور الدارسين فى منهج اقرأ باسم ربك بنسبة 72٪ مقابل 61٪ للحاضرين فى منهج أتعلم أتنور.

2- المدخل المنظومى

هو طريقة حديثة للتعليم والتعلم تهتم بمحو الأمية عند المستويات العليا للتعلم ويتبناه مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس، ويهدف استخدام المدخل المنظومى إلى تعظيم التعلم النشط والتعاونى وتسريع عملية التعليم وضمان عدم الارتداد للأمية، وتم تطبيقه اعتباراً من عام 2008/2007م فى 7 محافظات وقد حقق نسب نجاح أعلى بفارق 28٪ عن البرامج التعليمية الأخرى وأدى لانتظام الدارسين بالفصول بفارق أعلى عن البرامج التعليمية الأخرى بنسبة 21٪.

3- منهج المواجهة المكثفة لتعليم اللغة :

ويكون فيه التعلم النشط محور العملية التعليمية، ويبنى البرنامج على مخاطبة عقل الدارس، ولابد أن يكون المدرس مبتكراً ومبدعاً وقيادياً وأن يكون

الدارس إيجابياً ومشاركاً فى العملية التعليمية وأن يلبى المنهج احتياجات الدارس ويرتبط بالبيئة. وتم تطبيق هذا المنهج فى فصول ثلاث محافظات ارتفعت فيها نسبة النجاح مقارنة بالفصول الأخرى من 75٪ إلى 87٪.

4- المناهج السريعة

هى منهجية سريعة للتعلم .. تستغرق زمنياً قدره شهرين إلى ثلاثة شهور لتوصيل الدارس لمستوى الحد الأدنى من مهارات القراءة والكتابة والحساب بأقل فترة زمنية.

5- منهج الثقافة الصحية:

يعد المنهج الصحى من المناهج التى تتوافق مع احتياجات الدارسين كما يرتبط بفلسفة المجتمع، حيث يعمق فهم القضايا الحياتية التى تهم الدارسين ويتيح لهم فرص المشاركة الإيجابية وإبداء الرأى والتواصل مع الآخرين، ويهدف هذا المنهج إلى إكساب الدارسين مجموعة من الإرشادات الصحية بما يمكنهم من الممارسات الصحية السليمة للحفاظ على صحتهم.

ويحتوى هذا المنهج على كتابين :

- الكتاب الأول : رعاية المواليد حديثى الولادة ويتم تناوله من خلال (4) دروس و (11)رسالة و (132) ساعة تدريس0
- الكتاب الثانى رعاية الطفل حتى عامه الثانى ويتم تناوله من خلال (4) دروس و (11) رسالة و132 ساعة تدريس بإجمالى عام 8 دروس و22 رسالة و 264 ساعة تدريس وعدد ساعات الدراسة اليومية (3) ساعات فى اليوم وعدد ساعات الدراسة الأسبوعية (12) ساعة فى الأسبوع مقابل (48) ساعة فى الشهر. ويستهدف المنهج الصحى النساء والرجال (16 سنة) فأكثر فى الريف والحضر.

ومن مستلزماته بالنسبة للدارس : 2 كتاب + 2 كشكول + 2 قلم رصاص.

وبالنسبة للمعلم: 2 دليل معلم ويكون المعلم من ذوى المؤهلات العليا/ المتوسطة من مجتمع الدارسين وتفضل الفتيات/السيدات ومدة تدريب المعلم فى هذا البرنامج (72) ساعة تدريبية بواقع (6) ساعات يومياً من خلال (12) يوم تدريبى، وتم تركيز المحتوى التدريبى للمنهج الصحى حول أساليب التعلم النشط والتعاونى ومهارات الاتصال والخصائص النفسية للمتعلمين الكبار.

وقد تمت تجربة استخدام المنهج الصحى فى برامج محو الأمية فى (5) محافظات : الإسماعيلية – بنى سويف – قنا – الشرقية – الجيزة – ومقارنة نسب الحضور ونسب النجاح فى فصول المشروع التجريبى بفصول المنهج التقليدى (اتعلم ... أتنور) .

وقد تبنت الهيئة إجراء اختبار مقياس (قبلى وبعدى) للتعرف على مدى استيعاب الدارسين بفصول مشروع المنهج الصحى وقد جاءت النتائج لتؤكد ارتفاع نسبة تحصيل الدارسين للمعارف والمهارات الصحية فى القياس البعدى حيث بلغت النسبة 91٪ مقابل 38٪ فى القياس القبلى.

وفى إطار تحقيق التنمية المستدامة وتعميق مفاهيم الشراكة المجتمعية قام مشروع تكامل خدمات الصحة الإنجابية بوزارة الصحة بالتعاون مع الهيئة بإعداد منهج للثقافة الصحية لدارسى برامج محو الأمية وتعليم الكبار فى مصر.

وتم تجريبه بفرع (الجيزة – بنى سويف – الإسماعيلية – الشرقية) وحقق نسب نجاح أعلى ونسب انخفاض فى التسرب مقارنة بنتائج الأفرع التى تم التطبيق الميدانى بها.

6- منهج أتعلم لحياة أفضل:

تم إعداد هذا المنهج التزاماً بقرارات الأمم المتحدة الخاصة برعاية الأحداث وقواعدها الخاصة بحماية الأبناء المجردين من حريتهم فى مؤسسات الرعاية، والتى تؤكد على أهمية توفير التعليم فى أماكن الاحتجاز.

وهذا المنهج هو ثمرة اتفاقية تفاهم بين مكتب الأمم المتحدة المعنى بالمخدرات والجريمة والمكتب الإقليمى للشرق الأوسط وشمال أفريقيا والهيئة العامة لتعليم الكبار.

ويهدف المنهج إلى إكساب الفئة المستهدفة روح المسئولية ومهارات التواصل مع الآخرين والعمل الجماعى بما يحقق تعديل اتجاهاتهم نحو أنفسهم ومجتمعهم من خلال تعلم القراءة والكتابة والحساب.

ويتضمن المنهج مضامين ثقافية خاصة بحقوق الإنسان وواجباته والوعى القانونى وأخطار المخدرات والإدمان ومرحلة المراهقة وحماية النفس من الأمراض الشائعة داخل الأماكن المغلقة وأهمية الحوار والعودة لتحكيم العقل والتسامح ونبذ العنف وفض المنازعات.

7- مناهج الإرشاد الزراعى:

تعد مناهج الإرشاد الزراعى من أهم برامج محو الأمية حيث يقدم للمستفيدين من القطاع الزراعى، ويستهدف معظم هذه المناهج توفير القروض الزراعية والخدمات الآلية ومستلزمات الإنتاج الزراعى وتنفيذ برامج إرشادية زراعية وإكساب المزارعين مهارات زراعية حديثة وتبنى استخدام تقاوى محسنة أو مبيدات أقل ضرراً للبيئة، وبعض هذه المناهج يقدم خدماته فى مجالات حفظ المحصول وتخزينه وتصنيع أولى لبعض منه سواء للاستفادة المباشرة أو لأغراض التسويق.

وبدأ تنفيذ مناهج الإرشاد الزراعى بمحافظة الفيوم عام2003 بالتعاون مع مديرية الزراعة خلال برنامج الفصول الحقلية التى تنظم العديد من المشاريع منها مشروع مكافحة الآفات والمشروع الهولندى للتنمية وجمعيات تنمية المجتمع بقرى المحافظة، حيث يتم تنفيذ (101) فصلاً بإجمالى 1587 دارساً، وقد تم نشر هذه التجربة فى أفرع الهيئة بالمحافظات وتم فتح 174 فصلاً حقلياً فى عدد 10 محافظات بإجمالى 2840 دارساً.

وتقوم فكرة الفصول الحقلية على تضافر جهود الجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية مع جهود الجهات الحكومية فى المناطق الريفية لتقديم برنامج لمحو الأمية فى أقرب مكان لإقامة وعمل الدارس الريفى فى أرضه وفى حقله مع تقديم خدمات الإرشاد الزراعى والتوعية البيئية للدارس فى هذا البرنامج لتنمية مهاراته الحياتية والوظيفية، مما يسهم فى نشر وتطبيق التقنيات الزراعية الجديدة بين الزراع وأسرهم، ومن ثم نجاح عملية التنمية الريفية والإسراع بتغيير وتحديث الريف المصرى، والمنهج المستخدم (أتعلم ... أتنور) + يوم دراسة حقلية ميدانية ومدة الدراسة8 أشهر/ 480 ساعة.

وأما الدارسون منهم من الإناث والذكور فى الفئة العمرية 15- 45 سنة وعدد الدارسات والدارسين فى الفصل 20- 25 دارسة/ دارس ومكان الفصل يصلح للدراسة ويتم اختياره أقرب ما يمكن من مكان تواجد الدارسين بالحقول (عشش – أكواخ – مضايف....).

وهناك مجموعة من الحوافز المقدمة للدارسات والدارسين منها استخراج بطاقات الرقم القومى وشهادات الميلاد مجاناً للمتميزين فى برنامج الفصول الحقلية من فرع المجلس القومى بالمحافظة مع تقديم هدايا عينية توزع فى اليوم

المخصص للدراسة الحقلية وتكريم المتحررين من الأمية المتميزين فى هذا البرنامج من خلال المناسبات التى تنظمها المحافظات.

وربما يكون معظم المستفيدين من هذه البرامج هم المزارعون الأوفر حظاً ونادراً ما يستفيد منها الفقراء من المزارعين الذين هم أكثر حاجة إلى الاستفادة من مثل هذه البرامج.

8- برنامج القرية المتعلمة بالمشاركة الشعبية

وهذا البرنامج يهدف إلى تقديم برنامج لمحو أمية القرية بالكامل، يتم فيه تحريك المجتمع وتنظيمه من خلال تضافر جهود كافة منظمات المجتمع المدنى والأجهزة الرسمية، بحيث يكتسب ثقة المجتمع المحلى ليضمن إقبال غير المتعلمين واستمرارهم فى هذا البرنامج؛ يمثل عدم الاستمرارية فى برامج محو الأمية العائق الأول فى الوصول إلى النتائج المستهدفة.

ثم تنفيذ المشروع من خلال :

- حصر وتصنيف غير المتعلمين بإسهام من العمد والمشايخ والرائدات الريفيات والمثقفات الصحيات والمرشدين الزراعيين وجميع المتعلمين والأجهزة المحلية والشعبية فى القرية، إلا أنه على الرغم من ذلك فقد واجهت الهيئة العديد من المشكلات منها الإحجام عن الالتحاق بفصول محو الأمية أو التسرب منها، لذا قدمت الهيئة العامة لتعليم الكبار بعض البرامج لمواجهة هذه المشكلات منها :

أ- برنامج لمحو الأمية التطوعى بنظام التعاقد الحر وهو يتيح بديلاً تعليمياً للدارسين الذين لا تناسبهم الفصول التقليدية، من خلال التعاقد مع المتقاعدين من معلمى التربية والتعليم وطلاب كليات التربية ورجال الدين، ويتم تنفيذ البرنامج من خلال مدة لا تقل عن ستة أشهر، وتقدم الهيئة العامة لتعليم الكبار

الكتب ومستلزمات العملية التعليمية مجاناً، ويتم منح المتعاقد مكافأة شاملة طبقاً لعدد الناجحين بعد إعلان النتيجة.

ب- التعليم عن بعد وذلك بإنشاء مراكز مشاهدة جماعية لإتاحة الفرصة للمواطنين فى الأماكن البعيدة والفقيرة لمتابعة دروس محو الأمية.

جـ- برنامج لمحو أمية ذوى الاحتياجات الخاصة وذلك بوضع برامج تتناسب وظروف ذوى هذه الاحتياجات.

9- برنامج استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى محو الأمية:

يهدف هذا البرنامج إلى الارتقاء بقدرات المستهدفين من برامج محو الأمية عن طريق تدريس منهج محو الأمية باستخدام تكنولوجيا الأقراص المدمجة (cds) والذى يعتمد على الكمبيوتر.

وتمت دراسة البرامج بمشاركة خبراء فى مجال التكنولوجيا وخبراء من الهيئة وجامعة عين شمس والمجلس القومى للمرأة، وتم إعداد المادة التعليمية من خلال (3) درس منها (2) درس لغة عربية، ودرس حساب، وذلك بمشاركة خبير من الهيئة العامة لتعليم الكبار واثنين من أساتذة المناهج بكلية التربية جامعة عين شمس، وتشتمل المادة التعليمية على (مهارات لغوية – مهارات حسابية – مضامين ثقافية).

وتم الانتهاء من إعداد القرص الأول، كما تم إعداد دليل للمعلم مصاحب للبرنامج، وذلك عن طريق التعاقد مع إحدى الشركات المتخصصة فى تقنيات المعلومات وبمشاركة خبراء تربويين فى تعليم الكبار، وتم تشكيل لجنة لاختيار المعلمين شارك فيها ممثل من الهيئة العامة لتعليم الكبار ووزارة الاتصالات والبرنامج الإنمائى (undp)، وتم اختيار عدد (12) معلماً لتدريبهم وإعدادهم بناء على معايير محددة، وتم اختيار محافظتى الفيوم والقليوبية

لارتفاع نسبة الأمية بهما لتجريب القرص الأول، وأسندت عملية تقييم التجربة لمركز البحوث الاجتماعية فى الجامعة الأمريكية، وتم توقيع بروتوكول تعاون بين الهيئة ووزارة الاتصالات وبرنامج التنمية التكنولوجية المستدامة لتنفيذ المشروع وفتح (2000) فصل موزعة على (10) محافظات الأكثر كثافة للأمية، وذلك عن طريق نوادى التكنولوجيا البالغ عددها (1200) نادٍ فى جميع محافظات الجمهورية على أن تكون مدة الدراسة 4 شهور لتدريس المنهج المطور الذى يتكون من عدد 2 قرص مدمج مع عقد امتحان نهائى فى نهاية الدراسة ويتم استخراج شهادات محو أمية للناجحين.

10- برنامج تعزيز بناء القدرات الوطنية وتطوير برامج إبداعية فى مجال تعليم الكبار:

يهدف البرنامج إلى تعزيز القدرات الوطنية وتطوير برامج إبداعية فى مجالات تعليم الكبار من خلال مجموعة أهداف فرعية منها:

- تطوير السياسات فى مجال محو الأمية والتعلم غير النظامى.
- تطوير البرامج التعليمية فى محو الأمية وما بعدها.
- نشر التجارب الرائدة المحلية والعالمية.

المدى الزمنى للبرنامج عامان ابتداء من نوفمبر 2006م.

ويمكن عرض هذه المناهج من حيث عدد الفصول المفتوحة بها وعدد الدارسين (ذكوراً – إناثاً) ومن حيث عدد المعلمين المنفذين لهذه المناهج وذلك فيما يوضحه الجدول التالى:

المناهج التى تقدمها الهيئة العامة لتعليم الكبار لعام 2011

م	الأسلوب – المنهج	عدد الفصول المفتوحة	عدد الدارسين			عدد المعلمين		
			ذكور	إناث	إجمالى	تدرب	لم يتدرب	إجمالى
1	منهج اتعلم ... اتنور	34904	145065	195109	340174	21024	13595	34619
2	منهج اقرا باسم ربك	1724	6899	13323	20222	1255	469	1724
3	منهج اتعلم ... اتحرر	465	1307	7779	9086	336	38	374
4	المنهج الصحى	149	511	1096	1607	137	12	149
5	منهجية التعلم السريع	17	55	115	170	17	-	17
6	منهج انت وحياتك	1203	3508	4645	8153	1052	128	1180
7	أسلوب المدخل المنظومى	686	2644	5281	7925	472	169	641
8	اسلوب CLE	101	604	654	1258	82	18	100
9	أسلوب ERP	402	3006	2711	5717	308	58	366
10	أسلوب المصرى المتكامل	5705	20238	53152	73389	2339	33066	5702
11	منهج اتعلم لحياة افضل	18	168	95	263	15	13	28
12	المنهج السكانى	243	565	2022	2587	215	28	243
13	منهج من انا	-	-	-	-	-	-	-
الإجمالى العام		45617	184569	285982	470551			

يتضح من الجدول السابق ازدياد عدد الفصول المفتوحة التى تقدمها الهيئة العامة لتعليم الكبار للدارسين سواء الأميين أو المتحررين من الأمية والتى بلغت 45617 ألف فصلاً، حيث كان نصيب منهج أتعلم ... أتنور 34904 ألف فصلاً وهو يعد أول منهج يقدم للأميين مما يعكس جهود الهيئة فى محاولتها للحد من الأمية، وقد بلغ عدد الدارسين الملتحقين بفصول هذه المناهج 470551 دارساً ودارسة موزعين بين الذكور 184569 دارساً والإناث 285982 دارسة مما يعكس ارتفاع عدد الإناث الملتحقات بفصول محو الأمية عن الذكور وعلى الرغم من ذلك فإن أكبر نسبة تسرب وارتداد إلى الأمية تكون بين هؤلاء الإناث.

يجب أن تركز برامج محو أمية الكبار وخاصة على تعليم المهارات التي تعبر عن المشاركين فيها الحاجة في حالتنا، يتحدث إلى المعلمين والمتعلمين وفرت لنا أدلة على أن هناك حاجة إلى مهارات الرياضيات ناقش كل من المعلمين والمشاركين على أهمية تطوير المهارات الحسابية في محو الأمية وهكذا، ركزنا على تطوير المهارات الأساسية الرياضيات في حين عرض واقع الحياة التطبيقات التي من شأنها أن تساعد المشاركين تطبيق مهاراتهم في سياقات عملية.

على الرغم من أننا يمكن ان يخطر الحساب من حيث المهارات الجافة والخرسانة، وقائمة السياقات التي هناك حاجة الحساب واستخدامها، كان هناك عنصر قوي من المستغرب العاطفية المرتبطة الحساب يحتاج كما عبرت عنها المتعلمين لدينا شعروا أن غالبية المشاركين أعربوا عن رغبة عميقة في إتقان الكتابة والحساب والمهارات في الرياضيات مستوى من شأنه أن يساعدهم على فهم العالم الذي يعيشون فيه. تفتقر إلى هذه المهارات الأساسية، وعدم كفاية وبلا حول ولا قوة.

عملنا يركز على احتياجات لمهارات الرياضيات والتي أعرب عنها المشاركون من برنامج محو أمية الكبار محددة في تركيا ومع ذلك، فإننا نعتقد أن هذه الاستنتاجات قد تكون تعميمها على أي سياق محو أمية الكبار الذي لم يذهب المشاركون إلى المدرسة ويعيشون في السياق، القراءة والكتابة للغاية في المناطق الحضرية أكثر المشاركين لديهم الفرصة لنرى أين وكيف يتم تطبيق المهارات الأساسية الرياضيات، وسيكون أقوى من أثر بالغ برنامج محو الأمية، سواء معرفيا وعاطفيا.

الفصل الثالث

اكتشاف المواهب

اكتشاف لمستقبل التعليم

دراسات المخ البشري وما قدمته من حقائق تكشف عن وظائفه.. تكشف عن ازدهاره وتحجيمه.. وقبل هذا وذلك تكشف عن قابليته للتشكل ليتواءم مع متطلبات البيئة، فبقدر ثراء البيئة من حيث تجدد المثيرات وتنوعها في مناخ ودود مدعم بقدر انتعاش المخ وازدهاره، وبقدر رتابة البيئة وفقرها بقدر تحجيم المخ وتقلص إمكاناته، من هاتين المقدمتين أتيح للعلوم السيكولوجية والتربوية حيزًا أكبر من الحركة فقلت الثوابت، وأثريت التحديات، فما كان يظنه الباحثون ثابتًا فطريًا لا قبل بتعديله أصبح متاحًا للتعديل والتنمية، ومن هنا عظّم العلم الحديث دور البيئة، وبذلك وضع السيكولوجيين والتربويين أمام تحديات كبرى

- نقلت ثقل المعادلة من التسليم السلبي بالثوابت إلى التحدي الإيجابي لتنمية الإمكانات.

الضلع الثالث في هذا الأساس النظري هو نظرية النظم، وهي نتيجة طبيعية لتنامي وتعميق الفهم العلمي للظاهرة السلوكية، فما كان يبدو منفصلًا من مظاهر السلوك كشف العلم أنه متصل ومتفاعل، فالعلاقات التي كانت تبدو بسيطة ومحدودة تبين مع تعميق الفهم أنها علاقات مركبة تتجاوز الثنائية والأحادية إلى ثراء التركيبة والتفاعلية، ومن هنا كان ثراء علم النفس الإيجابي في الاهتمام بالمنظومة الرباعية التي تضم القوة والضعف في الفرد والبيئة.

على ضوء هذا الأساس النظري نطرح التساؤلات الآتية:

- كيف نتناول دراسة الموهبة باعتبارها صورة لتعظيم القوى الإنسانية وتحقيق الذات، وبالتالي فهي حق إنساني؟

- كيف نتناول دراسة الموهبة باعتبارها مظهرًا لنشاط المخ يصدق عليها ما سبق ذكره من تواؤمية المخ وطواعيته للتشكيل والتعديل ومرونته في الاستجابة

للبيئة في ثرائها، وفقرها، وبالتالي تفتح باب التحدي لتوفير مقومات إثراء البيئة البشرية والمادية؟

- كيف نرى الموهبة كمنظومة مركبة في ذاتها وكمكون في منظومات أكثر تركيبًا إذا سلمنا بنظرية النظم في تشابك الظواهر النفسية وتفاعلها.

في ضوء هذا الإطار النظري نطرح الإشكاليات الكبرى التي تتناول محوري (اكتشاف الموهبة ورعاية الموهبة).

المحور الأول: اكتشاف الموهبة:

نناقش فيما يلي بعض محكات اكتشاف الموهبة:

أولاً: محكات مستمدة من أداء التلاميذ على اختبارات القدرات العقلية (الذكاء):

هل يمكن أن يكون أداء التلاميذ على مقاييس الذكاء محكًا مقبولاً للموهبة؟

ارتبط الذكاء تاريخيًا بالموهبة، وترتب على ذلك شيوع استخدام اختبارات الذكاء واعتبار ذوي الأداء المتميز والذين يحتلون قمة التوزيع بحد أقصى 5٪ هم الموهوبون.

أ) لا تستطيع مقاييس الذكاء أن تعطي صورة كاملة تتناسب مع تعددية المتغيرات وتركيبيتها، إنما تعطي صورة عن متطلبات النجاح المدرسي في الأغلب الأعم، فمقاييس الذكاء لا تكشف عن التزام التلميذ ولا عن إبداعه وهما مكونان أساسيان في الموهبة.

ب) يذكر تورانس أن مقاييس الذكاء تغفل 70٪ من التلاميذ ذوي المواهب.

ج) يذكر رونزولي أنه حين قارن الأداء الفعلي المتمثل في إنتاج إبداعي حقيقي لمجموعة من التلاميذ ممن يقعون في قمة التوزيع 5٪ بأداء أقرانهم ممن يقعون دونهم في المستوى بما يتراوح بين 15٪ - 20٪ لم يجد فروقاً ذات دلالة بين الأدائين.

د) يذكر سترنبرج أن الموهبة تتمثل في توظيف المعرفة توظيفاً فريداً يتمثل في حل المشكلات وخلق الإبداعات - وهذا ما لا يتوافر في مقاييس الذكاء.

هـ) تغير مفهوم الذكاء في ضوء المستجدات العلمية المستمدة من دراسات المخ البشري وأهم هذه المتغيرات:

- أن الذكاء ينمو استجابة للاستثارة البيئية فهو دينامي وليس استاتيكي.
- أن الذكاء ليس أحادياً بمعنى أن جوانب القوة والضعف لدى كل فرد ذات تركيب فريد. وبالتالي فإن إطلاق معايير موحدة لقياس الذكاء أمر لا يقبله العلم ولا يقبله مبدأ تكافؤ الفرص.
- أن المخ نظام وجداني اجتماعي لأنه أداة الإنسان للحياة في المجتمع - وهذا ينقلنا إلى مفهوم الذكاء الوجداني، والذي تؤكد البحوث والدراسات أنه مسئول عن 80٪ من نجاح الإنسان أو فشله - هو الوسيط الذي من خلاله يعبر الفرد عن قدراته وإمكاناته لتصبح ناتجاً إبداعياً حقيقياً - وهو ما لا تتضمنه مقاييس الذكاء.
- تغير مفهوم الذكاء بعد أن قدم هاوردجاردنر نظريته في الذكاء المتعدد والذي لا يتسع أي من مقاييس الذكاء التقليدية لقياسه.

ثانياً: الأداء المدرسي: هل يمكن أن يكون التفوق الدراسي محكاً للموهبة؟

- يرتبط الأداء المدرسي باتباع نموذج شائع مقبول في معظم النظم التربوية، ويكون التميز فيه دائماً على الالتزام بالمعايير وليس خروجاً عنها، إلا في حالة

واحدة إذا كان التعليم من أجل الإبداع وهو تعليم ينادي به التربويون، وتحول مطالب الواقع دون تحقيقه.

- تتضمن مقررات الدراسة المعارف الأساسية وبالتالي تقصر احتمالات ظهور الموهبة في مجالات محددة.

- أعباء المعلم التقليدية، وحجم العمل التقليدي لا يسمح باتخاذ قرارات بشأن اكتشاف الموهبة ورعايتها.

- في بحث قام به رينزولي تبين أن 70٪ من المعلمين لم يتلقوا تدريبًا خاصًا في اكتشاف الموهبة أو رعايتها.

- المقرر المدرسي لا يضم بالضرورة المعارف الإنسانية في تنوعها وثرائها، وإنما يضم المعارف الأساسية التي تناسب متطلبات المجتمع، وهي وإن كان لها قيمتها وأهدافها العامة إلا أنها لا تخاطب غير المألوف وهو جوهر متطلبات الموهبة.

- في بحث لتورانس عن الصفات التي يسعى المعلمون والآباء لتأكيدها لدى التلاميذ، قدم تورانس قائمة تضم الصفات التي أثبتت البحوث والدراسات ارتباطها بالسلوك الدال على الموهبة، إلى جانب صفات حيادية كالنظام والطاعة.. وتبين من إجابات المعلمين والآباء تأكيدهم على الصفات المحايدة وابتعادهم عن الصفات الدالة على الموهبة.

- تبين بالبحث والدراسة أن النشاط داخل الفصل محوره المعلم، أما الموهبة فمحورها المتعلم.

- تشير البحوث إلى أن المدارس التي تنتهج تعليم التفكير وتعطي للعمليات العقلية وزنًا يفوق المحتوى، كان أداء التلاميذ فيها على المقاييس التحصيلية دون أقرانهم الذين تلتزم مدارسهم بالتعليم التقليدي، وينقلب الوضع في الأداء

الذي يتطلب الخيال وحل المشكلات، وهي أكثر العوامل تمييزًا للموهبة، حيث الموهبة في أساسها خروج عن النص، والتعليم التقليدي في أساسه التزام بالنص.

ثالثًا: صفات الموهبة: هل تنسب للأفراد أم للأداء؟

هناك صفات خاصة تسند لفئة قليلة من البشر هم الموهبون، ومن لا تتوفر فيه هذه الصفات فليسوا من الموهوبين.

إسناد صفة موهوب لشخص ما لا تتفق مع الحقائق العلمية التي تؤكد أن الموهبة مخصصة وليست عامة، فمعنى أن نسند صفة موهوب لفرد أن كل ما يصدر عنه تتحقق فيه محكات الموهبة، وهذا ما لا يقره العلم أو الواقع، وإنما نستطيع أن نقول أن هذا سلوك يدل على موهبة، وهذا سلوك لا يدل على موهبة، وإن صدر السلوكان من شخص واحد.

يترتب على ذلك أن تصبح مهمة التعليم تنمية السلوك الدال على الموهبة في الجميع وهذا يخرجنا من ضيق الصفوة إلى رحابة الجموع.

متى نستطيع أن نقول هذا الإنسان موهوب؟ بعد أن تتحقق محكات الموهبة في انتاجيات فعلية في مجال ما، نستطيع أن نقول أن هذا الفرد كاتب موهوب، جراح موهوب، معلم موهوب أو تلميذ موهوب في الرياضيات، تلميذ موهوب في التاريخ، في الفلسفة، فاتخاذ قرار بشأن الموهبة يتطلب بيانات متنوعة يتم جمعها على مدى زمني طويل لتدعم القرار - أما القرار الذي لا تتوفر فيه هذه العناصر فهو يضر بالجميع - من يضمهم القرار ومن لا يضمهم لأنه قرار لا يستند إلى أصول قوية، ولأنه قد يشمل أفرادًا لا تتحقق لديهم محكات الموهبة الحقيقية، كما أنه قد يغفل من لديهم إمكانات في طور النضج.

رابعًا: هل نسعى لاكتشاف الموهوبين أم نسعى لاكتشاف الموهبة كإمكانية قابلة للتنمية؟

ترتبط هذه الإشكالية بالتركيز على الجانب الفطري. إذا وجدت الموهبة فهي دائمة وإذا لم توجد فلن توجد، هذه الإطلاقية لا يستطيع العلم قبولها في ضوء مناقشة الثوابت والمتغيرات، والحقائق الخاصة بقابلية المخ للتعديل الذاتي والتنمية، ودور البيئة الثرية في تفجير طاقات المخ وإبداعاته، إن إطلاقية وجود الموهبة/ غيابها لا يفيد من يضمهم التصنيف ومن لا يضمهم، فهي تستند إلى أن هناك فئة نستطيع أن نعتبرها الصفوة - تذكر في بعض المراجع أنها تقع في نهاية المنحنى الاعتدالي، ولا تتجاوز 5٪ في أحسن الحالات، وبالتالي يكون المطلوب أن نقوم بإجراء المقاييس والاختبارات ونحدد هذه النسبة، وإذا ما تحقق لنا هذا فإن الخطوة التالية أن نضعها في نظام خاص سواء في فصول خاصة أو في مدارس خاصة.

فإذا كانت الموهبة كما سبق أن ذكرنا من تركيبة وخصوصية وقابلية للتنمية، فعلينا أن نحول رؤيتنا من البحث عن الموهوبين إلى البحث عن الموهبة وهذا أيضًا يطرح تساؤلًا آخر:

هل يعني هذا تكافؤ البشر فيما لديهم من مواهب؟ وهل يعني هذا أنه لا يوجد موهوبون؟

الإجابة في الحالتين: لا، فالفروق بين الأفراد حقيقة لا جدال حولها ووجود الموهوبين حقيقة لا جدال حولها. فأين الجدال إذن؟

الجدال حول حق جميع التلاميذ في التعبير عما لديهم من إمكانات قد تصل إلى مستوى الموهبة - يقابل هذا الحق واجب المجتمع في توفير الفرص وتوفير برامج الإثراء التي تحقق هذا الهدف، أما قصر الاهتمام على ذوي

المستويات العليا، أو المواهب الظاهرة فهو أمر لا يتفق مع مستجدات العلم ولا مع مبدأ تكافؤ الفرص، والتميز للجميع.

خامسًا: إشكالية السن: هل هناك سن معين لاكتشاف الموهبة وتجاوز هذا السن يحد من فرص الاكتشاف.

أتيحت للباحثين في مجال علم النفس الارتقائي حقائق حول خصائص النمو ومراحله، وتوصل العلم إلى أن هناك نظامًا للنمو وأن هناك مراحل عمرية معينة يكون الطفل فيها أكثر استعدادًا للتدريب على مهارة معينة، وهذا ما يطلق عليه (المراحل الحرجة)، وقد أيدت بحوث دراسات المخ نفس الحقيقة بوجود نظام زمني لنمو الوظائف المعرفية المختلفة لدى الطفل، فيكون الطفل في أفضل حالات الاستعداد للاستفادة من التدريب وتنمية هذه الوظائف المعينة مع الأخذ في الاعتبار الفروق الفردية بين الأطفال - وتعرف هذه العملية بمنافذ الفرص opportunity of Windows.

هل يعني هذا أن الطفل يفقد فرصته في الاكتشاف والرعاية إذا لم يتم ذلك في الفترة المحددة؟

إذا أخذنا في الاعتبار مرونة المخ وقابليته للتشكل، نستطيع أن نتوقع أن يحتاج الطفل لجهد أكبر أو لاستثارة أقوى أو لوقت أطول.. ولكن لا يفقد استعداده تمامًا إلا في حالات نادرة - وتظل الحقيقة الثابتة أنه كلما كان الاكتشاف مبكرًا كانت فرص الطفل أفضل في تنمية ما لديه من مواهب.

ماذا عن الوظائف المعرفية التي لا يكتسبها الطفل إلا في مراحل عمرية متقدمة نسبيًا؟ تظل الإجابة بأن المراحل الحرجة أو منافذ الفرص تمثل أفضل الاحتمالات - وتظل الإجابة أن البحث عن كشف المواهب ورعايتها حق لا يسقط بتقدم السن.

تشير الحقائق العلمية التي أتيحت للباحثين في مجال دراسات علم النفس الارتقائي، وعلم دراسة المخ، وعلم النفس العصبي تحديات جديدة للسيكولوجيين والتربويين بما وفرته التكنولوجيا الحديثة من ملاحظات وبيانات عن إمكانات الأطفال منذ الأيام الأولى من العمر مما أحدث ثورة في المفاهيم المعرفية.

لقد غيرت التجارب الحديثة في علم النفس العصبي ودراسات المخ وعلم النفس الارتقائي مفاهيم كثيرة رسخت في الأدبيات العلمية عبر السنين، فما تم اكتشافه عن طاقات الطفل الوليد وما لديه من إمكانات تغفلها البيئة جدير بأن يوسع مجالات تنمية الإمكانات وتفجير الطاقات التي تهدر - وهذا يضيف لتحديات المجتمع.

سادسًا: هل تكشف الموهبة عن نفسها أم تتطلب من يكشف عنها؟

هناك مستويات من الموهبة تعلن عن نفسها، وهي المستويات العليا وهناك أشكال من الموهبة تعلن عن نفسها وهي الأشكال الصريحة كالفن والرياضة ولكن الأمر الخطير أن هناك مستويات من الموهبة في طور النضج، وهناك أشكال من الموهبة ليست لها طواعية الإعلان والظهور، وقبل هذا وبعده فهناك شخصيات تستطيع أن تعلن عما لديها من مواهب، وشخصيات يصعب عليها ذلك، إلى جانب أن هناك مناخًا يشجع على ظهور الموهبة ومناخًا يصعب فيه ظهور الموهبة وأيضًا هناك مناخ لديه حساسية لمؤشرات الموهبة ومناخ أقل حساسية لهذه المؤشرات.

وفي جميع الأحوال فإن الكشف عن الموهبة مسئولية مشتركة بين من لديه الموهبة، ومن يتحمل مسئولية اكتشافها - وكلما كانت البيئة مشجعة كان الاحتمال أكبر في تنشيط التفاعل بين من لديه الموهبة ومن يبحث عنها.

سابعًا: الموهبة والأسلوب المعرفي (التجديد والتجويد)

إذا سلمنا أن هناك أنماطًا متباينة بين البشر في عمليات الإدراك (المدخلات) ومعالجة المعلومات (العمليات) والتعبير عنها (المخرجات) فلنا أن نتوقع اختلافًا في الأسلوب كنتيجة منطقية للاختلاف في العمليات.

لا يعني الاختلاف في الأسلوب اختلافًا في المستوى، فقد يكون هناك فردان في نفس المستوى في القدرات ولكن يختلفان في أسلوب استخدام هذه القدرات، وهذا ما تؤكده نظرية التجويد والتجديد في الإبداع، حيث يبرع أصحاب التجويد في تحسين ما هو قائم، ويبرع أصحاب التجديد في التوصل لغير المألوف أو غير المسبوق، وكلاهما مبدع وكلاهما موهوب، فإذا ما قصرنا رؤيتنا للموهبة في التجديد أغفلنا وأهدرنا طاقات هائلة في التجويد.

أهم ما نخلص إليه من العرض السابق:

- أن الموهبة بناء مركب، قابل للنمو والتنمية، كما أنه قابل للانحسار.
- أن الموهبة لها أساليب مختلفة منها التجديد ومنها التجويد.
- أن العلم الحديث غير الوزن النسبي لما هو فطري وثابت، وما هو قابل للتعديل والتنمية وبهذا عظم دور البيئة في كشف الموهبة وتنميتها.
- أن إسناد الموهبة إلى البشر عمل لا يقبله العلم ولا يستقيم مع مبدأ تكافؤ الفرص، وعليه فالأجدى أن تسند الموهبة للسلوك.
- أن الموهبة لا تظهر في كل مجالات الحياة بل هي خاصة في مجال ما، وقليلًا ما تظهر في أكثر من مجال، ولكنها ليست عامة في جميع المجالات.

- أن اكتشاف الموهبة عملية تفاعلية بين كل فرد من أفراد الجمهور المستهدف، ومن يتولى مسئولية الاكتشاف، وعليه يتقاسم الطرفان مسئولية القرار.

- أن الاكتشاف المبكر يعزز فرص الطفل لتنمية ما لديه من إمكانات ولكن تجاوز سن الاكتشاف لا يسقط حقه في الاكتشاف ولا يضيع فرصته في الرعاية.

المحور الثاني: رعاية الموهبة

تتبنى هذه الورقة تعريفًا للموهبة باعتبارها ناتج تفاعل عوامل خاصة بالفرد وعوامل خاصة بالبيئة - عوامل معرفية وجدانية اجتماعية تتميز بالقابلية للنمو والتنمية يلخصها رانزولي في ثلاثية دينامية.

القدرات ❖ الالتزام ❖ الإبداع، تتفاعل هذه الثلاثية لتعبر عن نفسها في منتج فعلي تتوفر فيه محكات المنتج الإبداعي وهذه هي الموهبة الحقيقية.

على ضوء مبادئ علم النفس الإيجابي والأساس النظري الذي تقدم وعلى ضوء مناقشة الإشكاليات التي طرحناها، نستطيع أن نخلص إلى أن درجات التلميذ على مقاييس مقننة لا تكفي لاعتباره «موهوبًا» على الأقل إذا التزمنا بتعريف رينزولي للموهبة باعتبارها منظومة ثلاثية مقوماتها: القدرات ❖ الالتزام ❖ الإبداع، ولكي تكتمل هذه الثلاثية لابد أن تتوج بمنتج فعلي كما سوف يرد تفصيلًا، ويؤكد رينزولي أن الموهبة الحقيقة تظهر في منتج فعلي يتناسب مع سن التلميذ وبيئته، وهو ما تؤكده المنظومة الرباعية لعلم النفس الإيجابي ومبدأ حق كل فرد في أفضل الفرص لتحقيق ذاته وتعظيم ما لديه من قوى.

سوف نتناول فيما يلي مفهوم فيجوتسكي الخاص «بحيز النمو الممكن» ProximalDevelopment of Zone وهو القائم على قابلية المخ للازدهار والذبول استجابة للتفاعل مع البيئة، وهو المفهوم المفتاحي لكل الجهود التي توجه لرعاية الموهبة من منظور علم النفس الإيجابي ونموذج رينزولي الإثرائي.

هل يعني حصول تلميذين على درجات واحدة أن كلاهما لديه إمكانات متكافئة؟ نناقش فيما يلي هذا السؤال الذي طرحه فيجوتسكي.. وقدم مفهوم حيز النمو الممكن للإجابة عليه. إذا حصل التلميذ أ، والتلميذ ب على نفس الدرجات، فإن هذا يعني على المقاييس التقليدية أنهما متكافئان - ينتميان لفئة واحدة.

ولكن القياس الدينامي التفاعلي الذي يكتسب معناه من مفهوم فيجوتسكي في حيز النمو الممكن لا يصدر حكمًا بالتساوي إلا بعد إتاحة أفضل فرص التفاعل للتلميذين أ، ب وذلك من خلال ما يوفره موقف القياس الدينامي من استثارة للمخ في مناخ آمن متفهم يوفره فاحص لديه المعرفة والخبرة، ولنضرب مثالًا يوضح الفرق بين القياس التقليدي والقياس الدينامي: حصل التلميذ أ، التلميذ ب على صفر في أحد بنود مقاييس الذكاء، في القياس التقليدي الطفلان متساويان، ودور الفاحص أو المعلم محايد (أو موضوعي كما يشيع هذا الوصف)، أما في القياس الدينامي فإن الفاحص يقوم بإثراء موقف القياس وذلك بإتاحة الفرصة للمفحوص لينشط وظائف المخ من خلال التفاعل بين الفاحص والمفحوص فإذا سأل الفاحص:

كيف توصلت إلى هذه الإجابة؟

هنا أعطي لهما فرصة التأمل أو المراجعة أو الاستبصار بالاستراتيجيات التي اتبعها (إثراء وتنشيط للعمليات المعرفية والوجدانية).

لنفرض أن الأول ذكر الخطوات التي توصل منها للإجابة واكتشف الخطأ وصححه، في حين عجز الثاني عن ذلك.. هل نستطيع أن نعتبرهما متساويين؟

القياس التقليدي يساوي بينهما على أساس الإجابة الأولى وهي محصلة ما تعلمه التلميذ وحققه في الماضي (قبل موقف الاختبار)، أما القياس الدينامي فيسعى إلى التعرف على ما يمكن للتلميذ أن يحققه، وليس ما حققه فعلاً - القياس الدينامي يشخص والقياس التقليدي في معظم الأحوال يصنف، هذا ما يمكن أن يحدث في موقف القياس الذي يتخذه كثير من الباحثين أساسًا لاكتشاف (الموهوبين).

لو افترضنا أن أتيحت الفرصة للطفلين لتلقي خبرات إثرائية متكافئة فهل يتوقع أن يكون أداؤهما بعد التدريب واحدًا؟ ما وجده فيجوتسكي، ومن بعده فيرشتين، يؤكد التفاوت بين الطفلين، هذا التفاوت هو دالة حيز النمو الممكن والذي يعكس الموهبة الحقيقية، أما ما توصل إليه القياس التقليدي فكان حكمًا على ما تحقق فعلاً من إمكانات الطفلين، ولا يصل لما يمكن أن يتحقق إذا ما أتيحت لهما الفرصة الإثرائية، كيف تنعكس هذه المناقشة على قضية الاكتشاف، قد نرفض طفلين لعدم حصولهما على الدرجات العليا التي تعتبر شرطًا لمواصفات الموهبة، وهنا نضحي باحتمالات التنمية التي تفوق نتائجها في بعض الحالات من تم اختيارهم لحصولهم على الدرجات العليا.

إن أهم ما تتميز به برامج اكتشاف المواهب وتنميتها التنوع الثري في المجالات والمستويات استجابة للتنوع الثري في حاجات التلاميذ وما بينهم من فروق فردية، هذا التنوع يمكن أن نشبهه بالحواجز المتفاوتة، من يجتاز حاجزًا

يؤهل لاجتياز حواجز أكبر، وهنا ننبه إلى أننا لا نعني الخطية في الصعوبة وإنما نعني التدرج الذي يتيح أكبر الفرص لكل المستويات.

في هذا السيناريو يتكامل بل ويتداخل الاكتشاف والرعاية - فكلاهما نتيجة تفاعل بشري، وكلاهما يركز على خصوصية كل تلميذ في إطار الجماعة وكلاهما نابع من مفهوم حيز النمو الممكن والمنطلقات النظرية الإنسانية المعرفية المنظومية لعلم النفس الإيجابي.

هل يستغني هذا السيناريو عن المقاييس النفسية والأداء المدرسي؟ الإجابة نعم ولا، فهو يوظف الاختبارات والمقاييس النفسية بهدف الاسترشاد والتعرف على جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ، مما ينمي وعي التلاميذ والمعلمين ويسهم في توجيه الأنشطة والمهام الإثرائية، وليس بهدف تصنيف التلاميذ إلى موهوبين وغير موهوبين.

نموذج الباب المروحي Model identification Door Revolving

إن المستعرض لبرامج اكتشاف الموهبة ورعايتها يفاجأ بكم هائل منها، يتفاوت في قيمته العلمية وبالتالي في قيمته التطبيقية، مما دعا بعض المشتغلين بالمجال إلى تقديم محكات جودة للاسترشاد بها عند بناء وتقديم هذه البرامج، ويعد نموذج رينزولي (الباب المروحي للكشف عن الموهبة) مكونًا أساسيًا في برنامجه (النموذج الإثرائي لكل المدرسة Model Enrichment Wide School) والذي يهدف إلى تحقيق التميز للجميع، وتوظيف برامج اكتشاف الموهبة بحيث تخدم هدفين:

أولاً: تحقق التنمية للجميع كل حسب حاجاته، وفي هذا ضمان لتميز الجميع كل تبعًا لما لديه من إمكانات.

ثانيًا: إتاحة الفرصة لذوي الإمكانات الأعلى لتحقيق مستويات أعلى، تتحدد من خلال تقدمهم وإنجازاتهم الفعلية التي تؤهلهم للانتقال من مستوى لمستوى أعلى، على مدى زمني طويل وفي بيئة مدعمة تتحدى إمكاناتهم وتترك لهم المبادأة.

يعبر عنوان نموذج الباب المروحي عن فلسفته، حيث يسمح لتلاميذ المدرسة بالدخول في البرنامج كل تبعًا للمستوى الذي يناسبه، والمجال الذي يتفق مع حاجاته.

ويجدر بنا قبل مناقشة نموذج رينزولي أن نذكر تعريفه لمقومات الموهبة والذي سبق ذكره في بداية حديثنا، القدرات ❖ الإبداع ❖ الالتزام.

فهو يرى أن القدرات وحدها لا تكفي، ودليله على ذلك أن البحوث التي أجريت على المبدعين والمكتشفين والعباقرة اتفقت على أن بذل الجهد والالتزام مكون أساسي في تجسيد الموهبة وتحويلها إلى حقيقة أي إلى منتج إبداعي - وهذا ما يسعى له نموذج رينزولي.. المنتج الإبداعي.. الدال على الموهبة.

ويعتبر رينزولي أن توصل التلميذ لمنتج إبداعي تتوفر فيه شروط الجدة والمنفعة بداية الطريق إلى الموهبة الحقيقية، فلا يكفي أن يصل التلميذ لمنتج واحد، بل عليه أن يستمر في الإنتاج، كي يؤكد ما لديه من موهبة.

وحيث إن نموذج رينزولي نموذج عام يقدم للمدرسة ككل فإنه يتكون من ثلاثة مستويات أو ثلاثة مكونات.

المكون العام الأول: ويقدم لجميع التلاميذ مجالات متعددة ومتنوعة من المعرفة لا يضمها المقرر المدرسي.

المكون العام الثاني: ويقدم لجميع التلاميذ العمليات المعرفية والوجدانية والاتصالية والمنهجية التي تنمي ما لديهم من إمكانات وتؤهلهم للمكون الثالث.

المكون الإثرائي الثالث: ويأخذ فيه التلميذ المبادرة مستفيداً من المكونين 1، 2 ليقدم منتجًا إبداعيًا يدل على ما لديه من موهبة.

وتدرج المستويات في (نموذج الإثراء لكل المدرسة) له وجاهته، حيث يرى صعوبة الانتقال بالتلاميذ من المناخ المدرسي التقليدي إلى المناخ الإثرائي، ولذلك يعتبر المستويين الأول والثاني مستويات عامة تمهد للمستوى الإثرائي الثالث، ولكنه لا يشترط هذا التدرج حيث يسمح البرنامج لجميع التلاميذ بالالتحاق بالمكون الذي يستطيعون تحقيق متطلباته، وحيث إن المكونين الأول والثاني ليس لهما متطلبات فيكون المكون الإثرائي الثالث هو المكون الذي يضع شروطًا للالتحاق به.

تتفق مبادئ نموذج رينزولي مع مبادئ علم النفس الإيجابي من ناحية ومفهوم حيز النمو الممكن والقياس الدينامي من ناحية أخرى، وتتفق على أن الهدف من اكتشاف الموهبة ورعايتها تكافؤ الفرص وإتاحة بيئة إثرائية للجميع سواء كانت بيئة خارجية تتمثل في المكون الأول من النموذج أو بيئة داخلية تتمثل في المكون الثاني. أما المكون الثالث فهو لمن تتيح له قدراته والتزامه وإبداعه على أن يتوصل إلى منتج فعلي تتوفر فيه خصائص المنتج الإبداعي.

بورتفوليو الموهبة لجميع التلاميذ

يرى رينزولي أن الانتقال من المناخ المدرسي التقليدي إلى المناخ الإثرائي لكل التلاميذ يتطلب إجراءات تمهد الهيئة التدريسية والتلاميذ والآباء بل والمجتمع المحلي ليس فقط لتقبل المناخ الجديد بل والإسهام في تفعيله، وأول خطوة في هذا المسار هي التعرف على التلاميذ.. جوانب القوة وجوانب القصور لديهم، وذلك فيما يعرف بورتفوليو الموهبة لجميع التلاميذ، ويهدف إلى جمع البيانات الآتية:

- قياس أوجه القصور والاهتمامات والمواهب لدى جميع التلاميذ.
- جمع معلومات عن موقع التلميذ على المتغيرات المختلفة المعرفية والوجدانية والاجتماعية.
- جمع معلومات عن أداء التلميذ الفعلي داخل الفصل وخارجه.
- التعرف على أهداف التلميذ من خلال ما يقوم به من أنشطة.

يعتبر بورتفوليو الموهبة لجميع التلاميذ أسلوبًا منظمًا لجمع وتسجيل واستخدام المعلومات عن كل التلاميذ بالمدرسة للتعرف على أوجه القوة والإمكانات لديهم، ولذلك فهو يساعد المعلمين والتلاميذ والآباء لتحقيق الأهداف الآتية:

1) جمع المعلومات المتنوعة التي تعبر عن أوجه القوى المختلفة لدى كل تلميذ وتحديثها بصورة مستمرة.

2) تصنيف هذه المعلومات إلى مؤشرات عامة مثل القدرات، والاهتمامات وأسلوب التعليم المفضل، والإنتاج الفعلي إن وجد.. الخ ما يشير إلى الموهبة.

3) مراجعة البورتفوليو بصورة منظمة ودائمة.

4) تحليل كل بورتفوليو بصورة شخصية للتعرف على الجوانب الإيجابية والسلبية المختلفة لدى كل تلميذ.

5) اتخاذ قرار بشأن توجيه أفضل الأنشطة التي تناسب التلميذ على أساس البورتفوليو، وذلك بالاشتراك بين المعلم والتلميذ وأولياء الأمور.

ويسهم هذا البورتفوليو في التعرف على ما لدى جميع التلاميذ من خصائص معرفية ووجدانية وتعليمية وفي نفس الوقت يلفت نظر العاملين في

برامج الإثراء إلى التلاميذ ذوي المستويات العليا التي تصل إلى 20٪ - 25٪ من مجموع التلاميذ.

وكذلك التلاميذ الذين يتوسمون في أنفسهم أو يتوسم الآخرون فيهم احتمالات موهبة، ويدخل الجميع برامج الإثراء.

مستقبل التعليم.. الطالب هو النظام التعليمي

الأطفال الذين يولدون اليوم سيلتحقون بالمدارس عام 2016م وينتهون من تعليمهم الجامعي عام 2032م، لذا فإن المطلوب من النظام التعليمي الحالي أن يؤهلهم لظروف المجتمع حينئذ.

وتعطينا سرعة التطورات الاقتصادية والاجتماعية والتقنية التي جرت خلال العقود الخمسة الماضية، انطباعًا عن حجم المتغيرات التي تواجهنا خلال العقود القادمة، وينبغي علينا السعي لقياس مدى استعدادنا للتعاطي مع تلك المتغيرات.

وإذا اعتبرنا أن المعلم هو (المهندس المعماري للمستقبل) — حسب تعبير رجل الصناعة النمساوي ماركوس بايرر- فإن المطلوب من المعلم وضع المعمار الجيد على قاعدة ثابتة، وأن يكون قادرًا على الابتكار والإبداع في بنائه، وصاحب فكر استقرائي للمستقبل، يجعله مبتكرًا لتصورات تتلاءم مع احتياجات مباني المستقبل.

إن مستقبل التعليم ومستقبل العمل مرتبطان بعضهما ببعض بصورة وثيقة، وسوق العمل خلال العقود القادمة مرهون بعوامل متوسطة وطويلة الأجل، ومؤثرات داخلية وإقليمية وعالمية، ولذلك يطرح الكثيرون من الخبراء السؤال حول ماهية التطوير المطلوب من الأنظمة التعليمية حتى يمكن ضمان

صلاحية خريجي المدارس والجامعات لسوق العمل، وضمان استمرار أو تحقيق الرخاء في المستقبل.

إلا أن ذلك لا يعني بحال أن تقتصر مهمة الأنظمة التعليمية على إعداد الأجيال القادمة لتصبح مؤهلة لسوق العمل، بل كيف تكون مؤهلة للانسجام مع التطور الشامل الذي سيلحق بالمجتمع بأكمله، مع النظر إلى المجتمع باعتباره هيكلا ديناميكيا دائم الحركة والتطور.

ويبدو للمراقب للأوضاع في بلادنا أن هناك ملايين من علماء الاجتماع والسياسة، لأن كل شخص بلا استثناء، يرى في نفسه القدرة على تحليل الأوضاع السياسية وينتقد هذا القرار السياسي أو ذاك، ويعتقد أن الوزير الفلاني لو استمع إلى رأيه لحقق نتائج أفضل، ونفس الأمر يسري على التطورات الاجتماعية، فكل واحد منا يعلق على التطورات الاجتماعية، سلبًا أو إيجابًا، ويرى أنه صاحب رؤية في هذا المجال.

ولعله آن الأوان لكي يكون أيضًا هناك ملايين من علماء التربية والتعليم فكل شخص منا يملك تجربة غنية في هذا المجال، إما من خلال ذكرياته عن فترة تعليمه المدرسي، أو من خلال متابعة أوضاع أبنائه الدراسية، أو من قراءاته في هذا الموضوع الذي تتناوله مختلف وسائل الإعلام. وعلى الجميع أن يشارك بحرارة في هذا المجال، لأنه يتعلق بمستقبل المجتمع أجمع، بشرط عدم اختزال الحوار على جزئية رواتب المعلمين، التي أصبحت بالنسبة للكثيرين هدف حياة وكأن العطاء والإيمان بالرسالة مرهون بكمية المال المدفوع.

كما لا ينبغي أن تستمر قضية تطوير التعليم مرهونة بالمعركة المحتدمة بين المطالبين ببقاء الوضع على ما هو عليه حفاظا على التراث والقيم والمبادئ والهوية، وبين المطالبين باستيعاب متغيرات العصر، ومطالبة التعليم بأن

يجعلنا قادرين على الخروج من خانة المجتمع المستهلك المنتظر لاختراعات وابتكارات تأتيه من الخارج، ونقف بدلاً من ذلك في نفس الصف مع خريجي المدارس في أرقى دول العالم، متسلحين بنفس القدرات والمواهب والإبداع، لنشارك الإنسانية جمعاء في صناعة عالم أفضل يسود فيه الرخاء والسلام والرقي.

وفي السطور التالية سيتم استعراض التغيرات الهيكلية المقترحة، دون الزعم بأنها الحل السحري القادر على وضع نظام تعليم قادر على مواجهة التحديات المستقبلية، بل هي مجرد محاولة لإثراء النقاش الدائر حول التعليم في المستقبل، بتقديم بعض النقاط الجوهرية في هذا المجال.

وقد جرى التركيز على مسألة تأثير التقنيات المعلوماتية، وعن كيفية العلاقة التبادلية بين تقنية المعلومات والتعليم، حيث إن التطورات السريعة واقتحام تقنية المعلومات بقوة في سوق العمل بل وفي الحياة الخاصة، تشكل تحدياً لأنظمة التعليم، إلا أنها تشكل في الوقت ذاته فرصة عظيمة لاستغلال الإمكانيات الضخمة لتقنية المعلومات لتحقيق نقلة نوعية لعملية التعلم.

ولعله من الضروري من البداية التأكيد على أهمية أن تتضمن كافة الإسهامات في المناقشات حول التعليم ومستقبله، بصيص ضوء، وآراء بناءة، وعدم التركيز على المعوقات والسلبيات، التي تجعل البعض يرى في أي تطوير أمراً خيالياً، وأن أي خطط واعدة سراب لا يمكن بلوغه، لأن قضية التعليم تحتاج إلى الكثير من التفاؤل والعزيمة، لتخطي العقبات، والعمل للمستقبل بدلاً من البقاء في صعوبات الحاضر، وقيود الماضي.

إن مستقبل التعليم يجب أن يكون رأس حربة للمجتمع، وليس ذيلاً تابعاً للمعارك الأيدولوجية، وخلافات موازين القوى الداخلية والخارجية.

مستقبل سوق العمل وتأثيره على التعليم

صحيح أنه لا يجوز اختزال دور التعليم والتعلم في تجهيز الخريجين للولوج إلى سوق العمل، إلا أن النظر إلى مستقبل العمل في بلادنا وفي العالم أجمع يوفر قاعدة أساسية للنقاش حول التأهيل الوظيفي المستقبلي للخريجين بصورة خاصة، وحول التعليم بصورة عامة.

ويرى الكثيرون من الخبراء أن التعليم يشكل أساسًا هامًا لتحقيق النمو والانتعاش الاقتصادي، خاصة إذا أدركنا أن الشركات العالمية تحارب بضراوة من أجل الفوز بالمواهب، والخريجين النابهين المؤهلين جيدًا.

ويشير هؤلاء الخبراء إلى أن هناك إجماعا على أن أوروبا تواجه أربعة تحديات اجتماعية واقتصادية، تؤثر أيضًا على مستقبل التعليم، ولابد أن يضعها مخططو الاستراتيجيات التعليمية في حسبانهم، وهي:

- التحول الهيكلي من المجتمع الصناعي إلى مجتمع المعلومات.
- التحول الجوهري في سوق العمل.
- العولمة والعالمية.
- التطور الديموجرافي (المتعلق بالتركيبة السكانية) انطلاقًا من طول الأعمار والهجرة.

من نقص المعلومات إلى فيضان المعلومات

إذا كانت المجتمعات الصناعية تعتمد على العمل والمواد الخام ورؤوس الأموال، فإن مجتمعات مرحلة ما بعد الصناعة تعتبر المعرفة أهم مواردها على الإطلاق، ويمكن ملاحظة التحول الهيكلي في المجال الاقتصادي من خلال النمو المطرد في اقتصاد قطاع الخدمات، فقد توصلت الدراسات إلى أن مرحلة المعجزة

الاقتصادية في الغرب، شهدت شغل أكثر من نصف اليد العاملة في قطاع الصناعة، وأقل من الربع في قطاع الخدمات، أما في مجتمع المعرفة، فقط تحولت النسبة إلى العكس تمامًا، أي اشتغال أكثر من النصف في قطاع الخدمات، و20 في المائة فقط في القطاع الصناعي.

ويمكن القول إن الهياكل الصناعية الاقتصادية هي التي حققت الرفاهية للحاضر، وإن رفاهية المستقبل سترتبط باقتصاد المعلومات وقطاع الخدمات. وانطلاقًا من ذلك فإن مصطلح (الإنتاجية) سيكتسب مضمونًا جديدًا للغاية، بحيث لم يعد مرادفًا للكمية الناتجة عن عمل الفرد، بل أصبحت تعني الجودة، لأن مجتمع المعرفة يعطي الأولوية للابتكار والإبداع، الأمر الذي يحقق التفوق في عالم المنافسة الشديدة.

ويأتي دور التعليم في إتاحة الفرصة للطالب بأن يبرز ما عنده من قدرات على الابتكار والإبداع، وينتهي عهد فهم التعليم على أنه توصيل أكبر قدر من المعلومات إلى الطالب، لأن ذلك لا يحقق التفوق في سباق الغد.

وإذا عرفنا أنه يجرى نشر حوالي 3000 كتاب يوميًا على مستوى العالم، وأن موقع جوجل يقوم يوميًا بتلبية ثلاثة بلايين أمر بحث، وأن كمية المعلومات التقنية الجديدة، تتضاعف سنويًا، الأمر الذي يعني أن طالب كلية الهندسة، الذي تستمر دراسته أربع سنوات، ربما يكتشف وهو في السنة الرابعة أن ما درسه في السنة الأولى لم يعد أحدث ما وصل إليه العلم.

إن تقنية المعلومات قد أدت إلى انفجار هائل في كمية المعلومات وسرعة تبادلها، وأصبحت المعرفة غير مركزية، بل مخزّنة في كل مكان، ومترابطة بعضها ببعض بغض النظر عن المكان، ومتداخلة بين مختلف العلوم.

وأدت هذه الثورة المعلوماتية إلى توجه جديد في التعليم، حيث لم يعد المطلوب من التعليم التنافس على المعرفة واكتساب أكبر قدر من المعلومات، بل تعليم الطالب كيفية الاستخدام الفعال للمعرفة، وكيفية شق طريقه في أدغال المعلومات، بحيث لا يضيع وقته فيما لا طائل وراءه، وأصبحت القدرة على تقييم المعلومات من أهم الكفاءات التي يجب تعلمها.

متغيرات سوق العمل

في استطلاعات للرأي لكبرى الشركات الصناعية الغربية، كشف مسؤولون في هذه الشركات أن أكبر التحديات التي تواجههم هي كيفية الحصول على الموظفين الأكفاء، وأرجعوا هذه التحديات، إلى أن المسميات الوظيفية ما عادت تعني المطلوب من موظفي اليوم، فوظيفة فني سيارات، كانت تعني في الماضي القدرة على إصلاح مكونات السيارة، أما فني اليوم فمطلوب منه أن يكون فوق ذلك قادرًا على التعامل مع برامج الكمبيوتر المعقدة التي تقوم بتشخيص العيوب في السيارة، أي أن الوظيفة التي كانت تعتمد على العمل اليدوي فقط، أصبحت تتطلب مهارات إضافية من بينها الكمبيوتر واللغات الأجنبية، لأن بعض البرامج لا تكون متوفرة باللغة المحلية.

ويلاحظ المتابع لإعلانات الوظائف أن هناك مسميات جديدة لم تكن موجودة من قبل، فأصبح اليوم هناك (استشاري استهلاك طاقة)، و(مبتكر ألعاب أطفال)، و(مصمم أطعمة)، و(سمسار أسهم)، وهي مجالات ليس من الشائع دراستها في حد ذاتها، وهو الأمر الذي يجعل مهمة التعليم في إعداد الطالب لتخصصات ومجالات عمل محددة على المستوى المتوسط والطويل أمرًا عسيرًا للغاية، ويصبح الهدف الأقرب للواقعية هو التركيز على اكتساب قدرات ومؤهلات أوسع شمولية، تجعله يتميز بالمرونة وتنمية الانفتاح الفكري لديه

بحيث يكون قادرًا في المستقبل على العمل في مجالات متنوعة، ويمتلك الوسائل الفكرية والقدرات الاجتماعية لخوضها.

وهناك خصوصية في سوق العمل المستقبلي في مصر وبعض الدول العربية وسوق العمل الحالي في الكثير من دول الغرب، وهي تضاؤل فرص العمل منذ التخرج حتى بلوغ سن المعاش في نفس الوظيفة وفي نفس المجال، حيث أصبح المطلوب اليوم أن يعمل الشخص لفترات محددة في شركات مختلفة ومجالات متنوعة، يقطعها بفترة يحصل فيها على شهادات أعلى، أو دورات تطور قدراته، أو تقوم بتحديث معلوماته، ومن دلائل ذلك أن أكثر من نصف العاملين في الولايات المتحدة اليوم لا يستمرون في وظيفتهم أكثر من خمس سنوات، وفي ألمانيا تزايدت أعداد الموظفين المؤقتين خلال عشر سنوات بنسبة 300 في المائة وتعتمد 10 في المائة من أكبر مائة شركة ألمانية على العمالة المؤقتة بنسبة الثلث، وهو الأمر الذي يقضي على صورة الموظف الذي يفني حياته من أجل مؤسسته، ويشعر بالانتماء المطلق والولاء لها، ويسعى للترقي في وظيفته سنة وراء سنة، وأصبحت العلاقات أكثر مرونة بين العامل وشركته وبين الموظف ووظيفته، وأصبحت الشركات لا ترفض قيام موظفها في قمة فترة إنتاجه وعطائه بأخذ استراحة، لأنها ترى أنها لو أحسنت معاملته فإنه سيعود إليها من جديد، بعد اكتساب مهارات إضافية، وبأفكار جديدة.

العولمة والعالمية

إذا علمنا أن حجم التجارة العالمية تضاعف خلال الخمس عشرة سنة الماضية بمعدل ثلاثة أضعاف، وأن حجم الاستثمارات على مستوى العالم تضاعف بمعدل خمسة أضعاف، وأن الفضل يعود في ذلك إلى عدة عوامل منها النمو الكبير الذي تشهده الدول المشرفة على عتبة النمو (وعلى رأسها الصين، والهند

والبرازيل، وجنوب إفريقيا، والمكسيك)، وأن نصيب الدول الثماني الصناعية العظمى في النمو الاقتصادي العالمي قد تراجع خلال السنوات العشر الماضية بنسبة 14 في المائة، مقابل تزايد حصة الدول المشرفة على عتبة النمو بنسبة 30 في المائة، وهو الأمر الذي لا يرجع إلى النمو الاقتصادي في هذه الدول فحسب، بل إلى عدد السكان الضخم في هذه الدول، فإن ربع الشباب الصيني الذي يحمل مؤهلات عالية، يفوق أعداد نظرائهم من الشباب في ألمانيا والنمسا وسويسرا مجتمعة.

ولكي ندرك أهمية التعليم، علينا أن نتذكر أن دولة مثل كوريا كانت حتى عام 1960م، متساوية من الناحية الاقتصادية مع أفغانستان، أما اليوم فإن إجمالي الدخل القومي لكوريا يعادل ضعفي الدخل القومي للنمسا، ومن أهم عوامل تحقق هذا التطور الخارق للعادة في كوريا، هو التركيز الكبير على التعليم، بحيث أصبح 97 في المائة من الشباب الكوري في المرحلة العمرية من 25 – 34 سنة حاصلا على مؤهل عال، وهي أعلى نسبة في كافة الدول الصناعية الكبرى، مقارنة مثلا مع 76 في المائة فقط في النمسا.

وبالنظر إلى ما كشفت عنه المفوضية الأوروبية من أن الفضل في خُمس النمو الاقتصادي في دول الاتحاد الأوروبي يعود إلى العولمة، فإن النمو في الدول المشرفة على عتبة النمو، يجعل احتمال انتقال فوائد العولمة إلى أجزاء أخرى من العالم، تدق ناقوس الخطر داخل الاتحاد الأوروبي، الذي يشتكي من وجود أكثر من 75 مليون شخص غير مؤهل بدرجة عالية، أي ما يعادل 32 في المائة من قوة العمل، وتوقعات الخبراء بأن نسبة أماكن العمل محدودة الكفاءة لن تزيد في عام 2010م عن نسبة 15 في المائة من أماكن العمل، وهنا يأتي دور التعليم الذي لا

يعتبر الوسيلة الوحيدة لتوفير العمل للفرد، بل هو مفتاح الرخاء للمجتمعات أيضًا.

اكتساب العقول أم جفاف العقول؟

إن عولمة الاقتصاد لا ترتبط بمطالبة الموظفين بالاستعداد للانتقال من مكان إلى مكان فحسب، رغم ما تتيحه التقنيات الحديثة من القدرة على العمل من كل مكان، بل أصبح المطلوب أيضًا (عالمية العمل)، والتي تعني ضرورة الاستعداد النفسي والفكري والاجتماعي للتعامل مع مختلف الثقافات، وفي مختلف الأماكن، وما يتطلبه ذلك من إتقان اللغات الأجنبية، ومعرفة بالثقافات الأخرى، وعادات وتقاليد الشعوب.

ولم يعد مطلب المرونة والاستعداد للانتقال بدنيًا ونفسيًا من مكان لآخر، مقتصرا على مديري الشركات العالمية، وكبار الموظفين، بل أصبح مطلبًا ملحًا في الشركات المتوسطة، الراغبة في التعامل مع شركاء من الخارج، بل ومن الموظفين دون طبقة المديرين.

وجدير بالإشارة في هذا المقام إلى أن الاستعداد للمرونة وتقبل الآخرين لا يقتصر على موظفي الدول المقبلين على الانتقال للخارج، بل لابد من الاستعداد للاستفادة من المهاجرين أو المقيمين الأجانب، والذين تحول بعض العراقيل من الاستفادة مما لديهم من خبرات، لمجرد أن أصولهم أجنبية، ولا ننطلق في ذلك من مبررات إنسانية واجتماعية فحسب، بل من منطلق الفائدة الاقتصادية، المكتسبة من استغلال الكفاءات التي يمتلكها المهاجر الذي كان يعمل جراحًا في بلاده، ثم لا يحصل على تصريح مزاولة المهنة، ونتركه يعمل سائق تاكسي، لمجرد أنه لا يحمل جنسية الدولة التي يقيم فيها.

إن من أخطر الظواهر التي تعاني منها أوروبا، هجرة عقولها إلى الخارج لحصول أصحابها على فرص عمل وابتكار ورواتب أفضل بكثير من الأوضاع في بلادهم، مما جعل العديد من الدول الأوروبية تسعى لعمل برامج مغرية لإقناع أبنائها بالرجوع إليها، وكسب عقول أخرى من الخارج، لتعويض النقص الحادث أو المقبل على الحدوث فيها، ولكن معركة كسب هذه العقول ليست يسيرة لأن الولايات المتحدة وغيرها توفر فرصا غالبا ما تكون أكثر إغراءً.

جيل أطفال التقنيات الحديثة

أصبح بديهيًا لجيل اليوم أن يتقن التعامل مع الكمبيوتر، فيتبادل الكلام على الشات، ويتبادل الصور على (فليكر)، ويشاهد مدونات (بلوجات) الآخرين، وربما يكون له أيضًا مدونة، ويشارك في تويتر، وهي شبكة اجتماعية لنشر سيرة ذاتية أو أخبار أو آراء لشخص يقوم بتحديثها دوريًا، ويتابعها آخرون، ويعلقون عليها، ويعيشون جميعًا في عالم افتراضي.

أما جيل ما قبل ذلك، مثلي ومثلك، فإنهم ربما يكتفون بكتابة النصوص على الكمبيوتر، ولا يتقنون كتابة الرسائل الصغيرة على الهاتف الجوال، لأن أصابعهم تضغط عدة أزرار مرة واحدة.

وهنا يأتي التحدي الكبير للتعليم، القادر على أن يوفر للتلاميذ في مدارسهم أنماطًا من التعليم قادرة على استيعاب هذا الجيل، الذي قد ينظر لمعلمه باعتباره جاهلاً في مجالات، يتقنوها أفضل منه بمراحل.

وإذا انتقلنا إلى سوق العمل، سنجد أشخاصًا كبارا لم يواكبوا هذه الطفرة في الثورة المعلوماتية، وشبابًا يدمنونها ويعشقونها، ويشعرون أنها تجعلهم يتفوقون على عالم الكبار، والحل الوحيد لهذه المعضلة، هو إقناع جيل الكبار بأنه لا ضير من الاستفادة من معلومات الجيل الجديد، والتعلم منه، بشرط أن يدرك

الشباب أنه بمقدورهم أن يتعلموا الكثير من الكبار وخبرتهم في الحياة، والمشاكل التي تمكنوا من حلها من قبل، أي لا يكون التعلم طريقًا في اتجاه واحد.

ولذلك فإن الشركات التي تسرعت في أول الأمر وقررت الاستغناء عن عمالتها التي بلغت الخمسين، واستبدلتهم بشباب تخرج لتوه من الجامعات، عادت للبحث عن الكبار، الذين يملكون الهدوء والتأني وروح المثابرة.

إن مصطلح التعلم مدى الحياة هو مفتاح هذا الأمر، بحيث يتمكن الكبار في أي مرحلة من العمر أن يبدؤوا من الصفر في مجال جديد عليهم، ليتمكنوا بعد ذلك من التفاهم مع الجيل الجديد، ويتحدثوا بمصطلحات عصر التقنيات.

النظام التعليمي الموجه للقدرات الفردية

إذا كان التعليم التقليدي في عهد الثورة الصناعية قائمًا على أنظمة ينبغي على الفرد أن يثبت قدراته من خلال الاندماج فيها، وتطويع قدراته في إطار هذا النظام، فإن التعليم في عصر المعرفة يتبع نموذجًا مختلفًا للغاية، لأنه يقوم على اعتبار التلميذ قطب الرحى في هذه العملية التعليمية، وعلى النظام التعليمي أن يضع الهياكل التي تكفل للتلميذ أن يصل إلى تحقيق قدراته في أفضل صورة.

ومن المؤكد أن توفير بيئة تعليمية مشجعة ستؤدي إلى نشأة علاقة بين المعلم وتلاميذه تقوم على تقدير كل طرف لقيمة الآخر، ومن أهم مقومات ذلك هو قدرة الحصة المدرسية على مراعاة أسلوب التعلم الفردي، وإثارة روح الفضول للمعرفة، وتنمية القدرة على الإبداع، واعتبار أي خطأ في الإجابة من الطالب فرصة لتعلم الصواب، وعندها تتحقق خبرات تعلم شيقة، وانجازات طيبة.

وليست المشكلة في اكتساب المعلومة، بل المهم أن نشعر بانعكاساتها على التلميذ، والقدرة على مناقشة هذه المعلومة بصورة نقدية، وعندئذ تترعرع

القدرات ويتحقق التعلم بالصورة المطلوبة، وتتحول المدارس من أماكن للتلقين إلى مركز للتعلم التعاوني المتضمن الشعور بالمسؤولية الذاتية من جانب الطالب، وستؤدي نشأة مناخ مشجع للتعليم في المدرسة على حصول التلميذ على الكفاءات التي تساعده مستقبلاً في سوق العمل، وتعكس توجهاته الفكرية، وتجعله قادرًا على التفاعل بصورة بناءة في مجتمع ديمقراطي، والمساهمة بإيجابية في حياته الخاصة.

إن الإنجازات الدراسية للتلميذ، ومشاركته في العملية التعليمية وسلوكه فيها، كلها ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمدى شعور التلميذ بالراحة في مدرسته، ولذا فإن خبراء التعليم يطالبون بالاهتمام الكبير بتنمية الشعور الإيجابي للتلميذ تجاه مدرسته، ويشددون على أن أهم عناصر هذه الراحة النفسية تجاه المدرسة، يكمن في (حماسه للتعلم).

إن الأمر لم يعد يدور حول توفير المبنى المدرسي الباهر، بل حول توفير البيئة التي تجعل التلاميذ متشوقين للتعلم، بحيث يمكن القول بأن مستقبل التعليم يكمن في مقولة إن (التلميذ هو النظام).

والخلاصة أن المطلوب من أنظمة التعليم أن تكون في خدمة التلميذ ومراعاة فرديته، وأن توفر له -تبعًا لاستعداداته- كفاءات وقدرات لغد كل شيء فيه متغير متبدل ديناميكي، لا ثبات فيه، لأن المعرفة لا تتوقف.

90٪ من الأطفال يولدون موهوبين ومبدعين : 10 ٪ تستمر موهبتهم بعد دخول المدرسة

يقضي أطفال الصف الأول في اليابان حوالي 233 دقيقة في الأسبوع في التدريب وحل المسائل الرياضية بينما يقضي الأطفال في أمريكا حوالي 79 دقيقة في الأسبوع، ولذا فلن يكون من المستغرب أن تكون اليابان ضمن أكثر خمس دول

في معدلات (الذكاء القومي) مع هونج كونج وكوريا الجنوبية وتايوان وسنغافورة، وهي الدول ذاتها التي يحرز طلبتها أعلى الدرجات في الرياضيات والعلوم على مستوى العالم.

ورغم أن جميع أطفال العالم - تقريبًا - يولدون ترافقهم الموهبة والذكاء إلا أن هذه الموهبة تتلاشى أو تموت على مشارف السابعة من العمر!

لماذا؟ وما الذي يمكننا فعله للمحافظة على الموهبة؟ وكيف نكتشفها في المراحل اللاحقة بعد أن تطمرها أساليب التربية الخاطئة؟

وماذا يمكن أن تقدم المدارس وبرامج رعاية الموهوبين؟، صيف مدارس اليابان وكوريا الجنوبية.. تعليم بنكهة الترفيه

يشكل مستوى التعليم أحد أهم المعايير، إن لم يكن أهمها على الإطلاق، التي يقاس بها مدى تقدم ونهوض الدول، وتعد التجربة اليابانية مثالاً جديرًا بالنظرة الفاحصة، والتأمل المُتكامل الأبعاد، كذلك الحال بالنسبة للتجربة الكورية الجنوبية التي أخذت كثيرًا من سابقتها، واستطاعت أن تؤدي دورًا فاعلا في الإصلاح المجتمعي والتقدم الحضاري، ولسنا هنا لإلقاء الضوء على أبعاد هاتين التجربتين، فقد نالتا قسطًا وافرًا من الأبحاث والدراسات التحليلية، ولكن لنأخذ طرفًا منها، هو النشاط الصيفي الذي هو بحد ذاته مُتعة تعليمية بنكهة الترويح والترفيه.

يبدأ الطفل الياباني في الولوج المدرسي الإلزامي وهو في ربيعه السادس إلى أن يصل لسن الخامسة عشرة، ويصبح له الاختيار لمواصلة الدراسة في أي من المراحل التعليمية التالية، وبحسب الإحصاءات، فإن نحو ثلاثة أرباع التلاميذ يدرسون في المدارس الثانوية العامة، بينما الباقي يلتحق بالمدارس الفنية، وعلى خِلاف جل سنوات العام الدراسي المعروفة في العالم، فإن العام الدراسي الفعلي في

اليابان يتراوح بين 240 و250 يومـًا، بزيادة عن العام الدراسي الفعلي في الولايات المتحـدة الأمريكيـة، تـصل نـسبتها إلى نحـو 25٪. وبدايـة العـام تكـون في الأول مـن إبريـل، ونهايتـه في الخـامس والعـشرين مـن شـهر مـارس، يتخللـه عـدد مـن العُطلات، من أطولها عُطلة الربيع، التي تصل إلى نحو 10 أيام، ومثلها عُطلة رأس السنة الميلادية، بينما العُطلة الصيفية، وهي الأطول على الإطلاق، فتصل إلى نحو 40 يومـًا.. وعدد ساعات الدوام المدرسي، هي الأطول مُقارنة بأي دولة أُخرى، حيث تبدأ من الثامنة صباحـًا، وتنتهي في الرابعة تقريبـًا، ويظل المُعلمون والمعلمـات، داخـل المدرسـة حتـى الـسادسة مـساءً. وكثافـة الفـصول في المرحلـة الابتدائية، لا تتجاوز الـ 40 تلميذًا، يتلقون المواد المُقررة في المنهج، وتشمل اللغة اليابانيـة والإنجليزيـة كلُغـة ثانيـة والرياضيـات والعلـوم وتكنولوجيـا المعلومـات والدراسات الاجتماعية والموسيقى والحِرف والتربية البدنية والاقتصاد المنزلي.

في كوريا الجنوبية، تمتد أيام السنة الدراسية نحو 270 يومـًا، موزعة على فصلين دراسيين، الأول مُدته نحو 5 أشهر، والثاني يمتد إلى نحو 4 أشهر، واليوم الدراسي يبدأ من التاسعة صباحـًا، وينتهي ما بين الثانية والثالثة ظهرًا للابتدائي، ويمتد إلى الرابعة للثانوي، ويتخلله فُسحة للغداء والإجازات الأطول التي تُمنح للمدارس الكورية، هي إجازة سنوية شتوية، ومُدتها شهران، وأجازة سنوية صيفية، ومدتها شهر واحد.

صيف مدارس اليابان

والإجازة الصيفية، في المدارس اليابانية، على قِصرها النسبي، هي فترة ثرية للأطفال، حيث يتسابقون لمُمارسة الأنشطة، المُفيدة للجسم والعقل معـًا وثمة دراسات تُشير إلى أهميتها واعتبارها امتدادًا وتواصلًا طبيعيًا للوصول إلى أهداف المنهج والمواد الدراسية.. فمدرسة التعليم الأساسي، تُتيح لتلاميذها خلال

العُطلة الصيفية برامج مُنظَمة وموزعة على أيام مُحددة للقيام بواجبات وتنفيذ مشروعات ذات قيمة لهم ولوطنهم، تدعمها مؤسسات المُجتمع المدني والشركات مثل حملات النظافة والتجميل، ومشروع الارتقاء بالمواهب، وتبني أفكارهم، أو توفير الإمكانات لهم، لمُمارسة الفنون التقليدية اليابانية، ومنها فن الشودو، الذي يجمع بين الكتابة بالحروف صينية الأصل (كانجي)، وصوتيات نُطقها (كانا) باستخدام الصبغ والرسم بالفرشاة والحبر، في إطار نوع محلي في الفن التشكيلي وأيضًا مُمارسة فن الهايكو، الذي يعود تاريخه إلى قُرابة الـ 400 سنة مضت، وهو عبارة عن شِعر شعبي، تجمعه قصيدة، مقسمة إلى 17 مقطعًا، ويتسم هذا الفن بتعبيراته البسيطة، ومشاعره الصادقة. إلى جانب ذلك، تنظم المُسابقات الخاصة بتنمية ذكاء الأطفال، ومُسابقات أُخرى للرياضة البدنية، وتنظيم الرحلات وإقامة مُعسكرات الكشافة ونحوها من الأنشطة التي تأخذ طابع الترويح والترفيه، بينما هي في جوهرها تستهدف تنمية قيم المواطنة وروح الجماعة وإبراز المهارات في كافة المجالات.

وبالرغم من أن النشاط الصيفي في المدارس اليابانية ليس إجباريًا، إلاأن جل الأطفال يحرصون على الانخراط فيه، صيف مدارس التعليم الأساسي في اليابان لا يحمل الفراغ، أو تتناقل فيه عدوى الخمول والركون إلى الراحة بين الطُلاب، بل هو صيف يأخذ الطابع المُميز للشخصية اليابانية الدائبة النشاط التي تعشق النظام، وتتفنن في التشويق والابتكار، ومن المنظور التربوي، فإن ذلك يُحقق:

- تعزيز الثِقة في النفس والتدريب على تحمل المسؤولية.
- إعلاء قيمة الحوار الفعال، وتقبل آراء الآخرين.
- إعلاء قيمة العمل والنهوض بالإنتاج.

- تكوين اتجاهات ذات بناء علمي سليم.
- الترويح عن النفس وتجديد النشاط وإشباع الرغبات.
- الابتكارية في الأداء.
- البناء السلوكي السوي واتخاذ القُدوة الصالحة.
- غرس قيم الانتماء وحُب الوطن .
- إدراك ماهية البيئة والمُساهمة بفاعلية في الحفاظ على مُكوناتها.
- الاهتمام بالصحة والعناية بالقوام السليم، وصقل المهارات الحركية التي تتناسب مع عُمر الطالب.
- التعرف على المعالم الجُغرافية والآثار التاريخية والمزارات السياحية للبلاد بما يخدم الجانب النظري للمنهج المدرسي.

صيف مدارس كوريا الجنوبية

وخلال الإجازة الصيفية التي تُمنح للمدارس في كوريا الجنوبية، والتي تُقارب الـ 30 يومًا فقط، فإن ثمة نشاطًا لافتًا للانتباه، يُمارسه الطُلاب، خاصة في مرحلتي الابتدائية والإعدادية، يتمثل في الانضمام إلى مُعسكرات شبه عسكرية، يتلقُون فيها تدريبات، تشمل زيادة القوة الذاتية والقُدرة على تحمل المصاعب ومعلومات أساسية حول التعامل مع حالات التعرض للأسلحة الكيميائية أو تسرُب الإشعاعات، وقد تمتد هذه المُعسكرات، في كثير من المدارس إلى أكثر من ستة أيام.

وتُتيح المدارس الكورية، التي تفتح أبوابها يوميًا من الساعة التاسعة صباحًا، حتى الثالثة من بعد الظُهر، طوال فترة الإجازة الصيفية، المزيد من الأنشطة للطُلاب، وبخاصة المُتعلِقة بالرسم والموسيقى والأعمال اليدوية

والمُسابقات الرياضية، وتحظى هذه الأنشطة، بدعم وتشجيع من أولياء الأمور حيث يحرص الكثيرون منهم، على تقديم المُساعدات، بينما يقوم آخرون بالتطوُع لإلقاء المُحاضرات.

وتحرص جل المدارس على تنظيم أنشطتها الصيفية في إطار مُخطط تعليمي تربوي، يُصنف إلى ثلاث فئات رئيسة، هي :

- **أولاً**: أنشطة اختيارية، بمُعدَل 4 إلى 8 ساعات أسبوعيـًا، يختار منها الطالب نشاطين من الأنشطة المُحددة، ضِمن المُخطط (الرسم - إنتاج الإنسان الآلي - لعبة الشطرنج - العزف على الناي، أو البيانو - فن الخزف..الخ).

- **ثانيًا**: التقوية في مواد أدبية وعِلمية، بمُعدل سبع ساعات أسبوعيًا، ويستفيد منها المُتفوق والضعيف، على حد سواء، خاصة في مجالات اللُغة الوطنية والتعبير الكتابي، والرياضيات، والحاسوب، والعلوم واللغة الإنجليزية..إلخ.

- **ثالثـًا**: برامج العناية بالطُلاَب، ومُدتها من 3 - 10 ساعات أسبوعيـًا، وفيها يكون المُعلِم، موجهـًا ومُرشدًا، في حل العديد من القضايا العِلمية، عن طريق ألعاب الرياضيات، وألعاب المُكعبات، وتركيب الصور، ونحوها.

وإذا كان المُخطط العام، لبرامج الأنشطة الصيفية يوضع من قِبل لجنة من خُبراء التربية بالوزارة، إلاأنه يُترَك لكل مدرسة حُرية الاختيار، من بين الأنشطة، ما يُناسب احتياجات تلاميذها، وما يبدونه من رغبات..

ويحسب المُخطط العام، فإن المُستهدف من الأنشطة الصيفية، في المدارس الكورية:

- إتاحة البيئة المُلائمة لأعمار الأطفال للتعبير الحُر عن مكنون مواهبهم، وإظهار ملَكة الإبداع لديهم.

- تحقيق الانتماء المُجتمعي، وتوطيد أواصر العلاقة بين المدرسة والبيئة المُحيطة.

- تقديم خدمات تعليمية غير تقليدية تتسم بالتشويق والترفيه.
- تقديم الرعاية المُتكاملة للأطفال، خاصة صِغار السِن، الذين ينشغل آباؤهم وأمهاتهم، بالعمل خارج المنزل لساعات طويلة من اليوم.
- التعرَف على مُستجدات العِلم والتقنية وتحفيز الأطفال على الابتكار، باعتبار ذلك طريقهم نحو مُستقبل أفضل.
- التدريب على التعلُم الذاتي المُستمر.
- احترام الوقت، وتقدير قيمة العمل.
- اكتساب مهارات لحل المُشكلات.
- التدريب على القيادة الحكيمة والتبعية المُنضبطة.
- تعزيز الصفات البدنية في ضوء الخصائص العُمرية.
- تهذيب الطباع والميول.
- غرس حُب مِهنة الشرطي والجُندي.
- التشجيع على ارتياد المكتبة واكتساب مهارة انتقاء الكُتب النافعة والمُناسبة للمرحلة العُمرية.

هل تصلح أن تكون معلمًا ؟

من حقك في الغرب أن تدرس ما تشاء، ولكن ليس لك حق في التعيين تلقائيًا بعد التخرج من الدراسة، بل عليك اجتياز اختبارات إضافية كثيرة تثبت صلاحيتك للعمل في هذه الوظيفة، وينطبق ذلك على مهن عديدة من بينها المعلم والطبيب والمحامي، لأنه يشترط عليهم تأدية سنة تدريب عملي، قبل التقدم لاختبارات نهائية، تفتح المسار أمام الخريج للالتحاق بالعمل أو تغلق الطريق أمامه.

وحتى لا تكون سنوات الدراسة، ضائعة من عمر الإنسان، قررت جامعات كثيرة بل وبرلمانات بعض الدول الغربية، أن يؤدي كل متقدم للدراسة اختبارًا يقوم فيه بتقييم نفسه بنفسه، عن طريق برنامج في الحاسب الآلي، يجيب خريج الثانوية العامة فيه على أسئلة كثيرة، ويحصل بناء على إجاباته —التي من المفترض أن تكون صادقة، لأنه لا معنى لغش النفس- على نتيجة تبلغه بمدى صلاحيته للعمل في هذه الوظيفة أو عدمها.

تمهيد قبل الأسئلة

حتى يفهم المتقدم ما ينتظره في وظيفة المعلم، وقبل الإجابة على الأسئلة، يجد مقدمة توضح له العديد من النقاط الهامة، وهي:

• بناء على المتغيرات الاجتماعية، وفي ظل عمل الوالدين، أصبحت المدارس بالنسبة للكثيرين من التلاميذ والطلاب، «مكان حياة»، يقضون فيه غالبية ساعات اليوم، مما يجعل المهمة المطلوبة من المعلم أكبر بكثير من العملية التعليمية فحسب.

• عند اختيار مواد التخصص الدراسية، ينبغي ألا يقتصر الأمر على حب هذه المواد، بل لابد من وجود ميول للمواد التربوية بنفس الدرجة، مع التأكيد على أن دراسة مواد لا يحبها الشخص، تكون عذابًا بالنسبة له أثناء الدراسة، ولطلابه أثناء قيامه بالتدريس، ومراعاة أن تكون مواد الدراسة متوافقة مع احتياجات سوق العمل، حتى لا يصبح معلمًا مع وقف التنفيذ.

• لم تعد العلمية التعليمية تقتصر على تدريس مواد دراسية منفصلة، بل أصبح هناك توجه لربط مختلف المواد الدراسية بعضها مع بعض، مما يقتضي شمولية المعرفة، وسعة الاطلاع لدى المعلم

• أساس النجاح كمعلم هو شعور الشخص بالسعادة بالتعامل اليومي والحديث مع الأطفال والشباب، ووجود رغبة لديه في تنمية قدراتهم العلمية والرقي بأخلاقهم، مع القدرة على مراعاة الاختلافات الثقافية والاجتماعية والعقائدية لهم، ومراعاة اختلاف القدرات الفردية في العملية التعليمية واختلاف المواهب والميول، بحيث يلبي المعلم احتياجات كل فرد منهم.

• تنمية شخصيات التلاميذ وتزويدهم بدعائم القيم والمبادئ التي تجعلهم عناصر صالحة في مجتمعهم، مثل الصدق والأمانة والصراحة والثقة بالنفس، من خلال سلوك المعلم كقدوة لهم.

• القدرة الكبيرة على المرونة هي واحدة من أهم أساسيات العمل التربوي وكذلك القدرة على التعاون مع الآخرين، من زملاء معلمين ومن أولياء أمور.

• الاستعداد للتطوير الدائم للقدرات الذاتية، والتعلم المستمر، من خلال الالتحاق بدورات يكتسب المعلم خلالها معلومات عن آخر ما وصل إليه العلم في تخصصه، واطلاعه على المتغيرات المتعلقة بعمل المعلم، في ضوء التطورات الاجتماعية، ومن المتطلبات التربوية الناجمة عن ذلك.

وتخلص المقدمة إلى ضرورة تحلي المعلم بالقدرة العالية على التركيز، والصبر وقوة الأعصاب، والقدرة على التحمل للجهد البدني والنفسي، والحماس الكبير للعمل التربوي، وتنصح بالحصول على المزيد من المشورة من خلال زيارة إحدى المدارس التي يرغب في العمل فيها مستقبلا للتعرف على واقع العلمية التعليمية، ويتحدث مع معلمين من ذوي الخبرة الطويلة يقومون بتدريس المواد التي يفكر في دراستها، بحيث توفر عليه «صدمة الواقع» بعد أن يكون قد فات الأوان.

أسئلة تحدد مستقبلك كمعلم

• يقتضي العمل كمعلم الوجود لفترات طويلة مع الأطفال والشباب، داخل قاعة الصف وخارجه، فهل تجد أنك:

1) تحب العمل مع الأطفال والشباب.

2) تفضل العمل مع أناس في نفس عمرك، ويثيرك وجود الأطفال والشباب حولك.

3) تعتقد أنك تحسن التعامل مع الأطفال والشباب.

• يواجه المعلم في عمله في بعض الأحيان الشعور بالفشل، ولذلك يجب أن يكون قادرًا على التعامل مع ذلك، فهل تجد أنك:

4) إذا لم تحقق ما تصبو إليه، تشعر بالإحباط بسرعة.

5) تفقد الحماس، إذا لم تحقق النجاح رغم بذل الجهود.

6) عندما تفشل في شيء، يستثير ذلك في داخلك الرغبة في بذل المزيد من الجهد في هذا المجال.

• يتطلب عمل المعلم الشعور بالمسؤولية عن أشخاص آخرين، فهل تجد أنك:

7) تحب تحمل المسؤولية عن أشخاص آخرين.

8) تشعر بأنه ثقل كبير عليك أن تتحمل المسؤولية دومًا عن أشخاص آخرين.

9) تحب العمل من أجل مصلحة الآخرين.

• إن أفضل خصلة يحبها الطلاب في معلمهم، قدرته على الفكاهة، لأن المعلم خفيف الظل يكسب حب من حوله، ويكون قادرًا على تجاوز المواقف الصعبة بسهولة، فهل تجد أنك:

10) يسهل عليك أن تجعل الآخرين يضحكون

11) يحب معارفك وأصدقاؤك فيك طريقتك المرحة.

12) يصعب عليك الرد بأسلوب مرح في اللحظة المناسبة.

• يتضمن عمل المعلم أحيانًا التعرض لانتقادات غير مبررة، بل وإهانات أو سب بدون سبب منطقي، يتطلب تحملها حبًا كبيرًا للوظيفة، وقدرة على التحكم الشديد في الأعصاب، فهل تجد أنك:

13) قادر على التغاضي عن الإهانات، والارتقاء بنفسك عليها.

14) حساس للغاية إذا كانت الإهانة شخصية أو إذا تعرضت لهجوم غير مبرر.

15) قادر على تحمل الإحباط أكثر من غالبية الناس.

• يجب على المعلمين أيضا أن يتعلموا، ويستمروا في تحصيل المعارف العلمية والتربوية، إضافة إلى أهمية المتابعة الدقيقة للأحداث السياسية والاجتماعية، مما يتطلب الكثير من الفضول الإيجابي للمعرفة، والاستعداد للتعلم في كثير من المجالات، فهل تجد أنك:

16) تحب أن تكون مطلعًا على أحدث ما وصل إليه العلم.

17) تقوم بالبحث عن المعلومات السياسية والاجتماعية بصورة شاملة.

18) لا يضايقك ألا تطّلع على الصحف ولا تستمع للأخبار لأيام كثيرة.

• يحتاج المعلم إلى حنجرة قوية، بحيث يكون صوته دوما قويًا لفترات طويلة، لأن صوته هو «أداته» التي يعمل بها، فهل تجد أنك:

19) تفقد القدرة على رفع صوتك، عند وجودك في جماعة.

20) قادر على التحدث لفترات طويلة بدون مشاكل.

21) قادر على فرض نفسك على الجماعة باستخدام صوتك.

• لا يقتصر عمل المعلم على نقل المعلومات، بل هو قائد للمجموعة الطلابية، ولا يخلو الأمر من وجود خلافات ومقاومة من بعض الطلاب، مما يقتضي توفر القدرة على الهيمنة على الموقف بصورة حاسمة خاصة في مواقف النزاعات، فهل تجد نفسك:

22) تجيد الوساطة عند حدوث خلافات داخل مجموعة.

23) عندما تواجه مقاومة، يصعب عليك أن تتخذ قرارات حاسمة.

24) قادر على فرض قيادتك عند حدوث نقاشات لحل نزاعات.

• لا تسير الحياة اليومية في المدرسة تبعًا لجدول محدد، بل غالبًا ما تحدث أشياء غير متوقعة، مثل غياب معلم آخر، والاضطرار للقيام بحصص إضافية نيابة عن الزميل المتغيب، أو عدم توفر الوسائل التوضيحية التي يحتاجها الدرس، وعندها لابد من توفر المرونة وموهبة الارتجال، فهل تجد نفسك:

25) قادرًا على التعامل بثقة مع المواقف غير المتوقعة.

26) معتادًا على العمل في بيئة فيها كل شيء معد سلفًا وبصورة منظمة خالية من المفاجآت.

27) قادرًا على الانسجام مع الأوضاع الجديدة الطارئة بدون مشاكل.

• ينبغي على المعلم أن يكون قادرًا على التعامل مع الناس من حوله بصورة تدل على رهافة حسه للتعرف على مشاكلهم واحتياجاتهم، وهو الأمر الذي لا يقتصر على التعامل مع التلاميذ، بل مع الزملاء ومع أولياء الأمور بنفس الدرجة، لذلك فإن رهافة الحس وامتلاك الفطنة الاجتماعية من ضرورات العمل التربوي، فهل تجد نفسك:

28) غير قادر على وضع نفسك مكان الآخرين، للإحساس بنفس مشاعرهم.

29) عندك الحس بكيفية التعامل مع بعض الناس.

30) عندك «قرون استشعار» تسهل عليك معرفة مشاكل الآخرين.

• يجب على المعلم إلى جانب عمله داخل الصف، أن يتسع صدره للحوار مع أولياء الأمور، خارج أوقات الدوام، والقيام بمهام إدارية في المدرسة، والمشاركة في التحضير للاحتفالات المدرسية، وحضور دورات دراسية واجتماعاتإضافة إلى تحضير الدروس في المساء، وتصحيح الدفاتر والاختبارات، أي أن المعلم يبقى معلمًا طوال اليوم، ولا يمكنه التفريق بين ساعات الدوام، وساعات الراحة، مما يعني ضرورة أن يكون المعلم مستعدًا لبذل الجهد، والتضحية من أجل عمله، فهل تجد نفسك:

31) مؤهلًا نفسيًا لعدم وجود نهاية فعلية لساعات الدوام في هذا العمل.

32) مستعدًا للتضحية بوقت الفراغ لصالح عملك.

33) غير مستعد للتضحية بوقت الراحة وعطلة نهاية الأسبوع من أجل العمل.

• عمل المعلم يقتضي الشعور بالسعادة بالتدريس وامتلاك الموهبة لذلك، فهل تجد نفسك:

34) قادرًا على شرح الأمور المعقدة بطريقة مفهومة.

35) قادرًا على تقسيم المواضيع المعقدة، بحيث يستطيع الآخرون فهمها.

36) يسهل عليك تعليم الآخرين شيئًا.

• يحتاج المعلم إلى قدرة لغوية متميزة، تجعله قادرًا على التحدث بطلاقة ودون تلعثم، وأن تكون صياغته للكلام بطريقة مفهومة، فهل تجد نفسك:

37) غير قادر على التحدث أمام جماعة من الناس بصورة جيدة.

38) قادرًا على التحدث بصورة مفهومة مهما كانت القضية معقدة.

39) قادرًا على صياغة الحديث بما يتناسب مع من تتحدث معه.

• يتعرض المعلم لمواقف صعبة كثيرة في مجال العلاقات الإنسانية ومطلوب منه مواجهتها بنجاح، فإذا كان المعلم شخصًا سريع التوتر، ويستمر توتره طويلاً، فإنه سيواجه صعوبة في هذا العمل، فهل تجد نفسك:

40) عندما تتعرض لموقف محرج، تظل متضايقًا طوال الوقت.

41) الخلافات مع الآخرين تجعلك منفعلاً جدًا.

42) في علاقتك بالناس يؤدي أقل اضطراب أو مشكلة إلى انفعالك، وعدم قدرتك على التركيز.

• وظيفة المعلم تجعل الأضواء مسلطة عليه، وهناك دوما «جمهور» يشاهده، ولا يقتصر هذا الجمهور على الطلاب، بل يشمل أيضا أولياء الأمور والزملاء وإدارة المدرسة، لذلك يجب أن يكون المعلم قادرًا على الوقوف أمام الآخرين بثقة في النفس، وعلى الإقناع بحجج قوية، فهل تجد نفسك:

43) قادرًا على التحدث أمام جمهور مهما كان عمره حتى ولو لم تكن مستعدًا من قبل.

44) قادرًا على التغلب على ما يخالجك من شعور بالخجل عند التحدث على الملأ.

45) متوترًا وقلقًا عند الحديث أمام جمع من الناس.

• تحتاج وظيفة المعلم إلى بذل جهود بدنية، وأكثر منها جهود نفسية مضنية، لذلك فإن اللياقة البدنية والنفسية مهمة للغاية لهذا العمل، وكذلك لابد أن تتوفر لديه القدرة على الاسترخاء والاستجمام، لاستعادة العافية، فهل تجد نفسك:

46) قادرًا على التوفيق بين العمل والراحة.

47) قادرًا على الاسترخاء والاستراحة في وقت الفراغ.

48) غير قادر على صفاء الذهن، ونسيان العمل في وقت الراحة.

• ليس المعلم ناقلًا للعلم فحسب، بل يجب أن يكون قادرًا على إثارة الحماس لدى الطلاب، والفضول للمعرفة وتشجيعهم، ولذلك فإنه من الضروري أن يكون ممتلكًا لقدرة تشجيع الآخرين، فهل تجد نفسك:

49) قادرًا على تشجيع الآخرين بأفكارك.

50) يصعب عليك إقناع الآخرين بأمر ما.

51) تعتقد بقدرتك على عرض الأشياء بصورة شيقة.

• يجب على المعلم أن يكون قادرًا على التعامل مع الطلاب والزملاء وأولياء الأمور بصورة طيبة، ويحتاج لذلك إلى شخصية ودودة منفتحة، فهل تجد أنه:

52) يعتبرك غالبية الناس شخصًا ودودًا.

53) تعتقد أنك قادر على التصرف بود.

54) يعتبرك غالبية معارفك شخصًا بارد المشاعر وتضع مسافة بينك وبين الآخرين.

• يجب على المعلم القيام بالعديد من المهام في الوقت ذاته، ولذلك فيجب أن تكون لديه القدرة على التنظيم الجيد والعمل بصورة منطقية، فهل تجد نفسك:

55) شخصًا يصعب عليه وضع الأولويات، إذا تراكمت عليه الأعمال.

56) شخصًا يقدر في الغالب على القيام بعمله في الفترة المحددة له.

57) شخصًا لا يمتلك القدرة على العمل المنطقي بصورة كافية.

• المعلم معرض للضغوط الناجمة عن أحداث غير متوقعة في الحصة، ومن اختلاف مطالب ورغبات التلاميذ وأولياء الأمور والزملاء وإدارة المدرسة، وعن ضغوط الوقت وحجم العمل الضخم، لذلك فإن المعلم يجب أن يكون قادرًا على التعامل مع مختلف أنواع الضغوط، فهل تجد نفسك:

58) شخصًا قادرًا على الإبداع كلما زاد الضغط عليك.

59) شخصًا يصاب بالهلع عند تعرضه للضغوط.

60) شخصًا غير قادر على العمل إذا جاءت أمور ومواعيد هامة كثيرة دفعة واحدة.

• وأخيرًا يحتاج عمل المعلم إلى المثالية، والرغبة الصادقة والقوية في التأثير إيجابيًا على التلاميذ والطلاب، فهل تجد نفسك:

61) مهتمًا بأن تكون مرشدًا ومعينًا للأطفال والشباب.

62) مؤمنًا بأن المعلم ليس لديه القدرة الكبيرة على التأثير عليهم.

63) مقتنعًا بأنك ستكون سعيدًا بعملك كمعلم.

نصيحة أخيرة:

من يجيب على هذه الأسئلة، يحصل من البرنامج على نتيجة تبين مدى صلاحيته للعمل كمعلم أو عدمها، وربما نرى أن في هذه المتطلبات الكثير من المبالغة، وأنها ترسم صورة مثالية لوظيفة، يرى الكثيرون أنها مصدر رزق، مثل غيرها من الوظائف، ويرى آخرون أنها وظيفة من لا وظيفة له، لأن المطلوب فيها الكلام، شخص يكتسب رزقه من الكلام، ويمكنه من خلال الدرجات التي يمنحها أن يرسم لنفسه صورة المعلم الممتاز، الذي يحصل جميع طلابه على العلامة

النهائية، ولا يعبأ بأنهم يرسبون في اختبارات القبول الجامعي فيما بعد، وإذا جرى ابتعاثهم للخارج اكتشفوا المستوى العلمي المتواضع لهم.

المعلم الذي لا تتوفر فيه الشروط الواردة أعلاه، أمامه احتمالان: إما أن يطوّر نفسه ويرفع من كفاءاته بأسرع ما يمكن، أو أن يترك وظيفته، حتى لا يكون متواطئًا وشريكًا في جريمة تدمير الجيل الجديد، بسبب ضعفهم العلمي، وعدم اكتسابهم المهارات اللازمة.

قرار الالتحاق كليات التربية، يتطلب أن يكون خريج الثانوية العامة، ناضجًا بالدرجة الكافية، لمعرفة الطريق الذي هو مقبل عليه.

ما هي «المهارات» التي ينبغي أن يتعلمها طلاب الثانوية؟

لم تعد متطلبات عالم الأمس القريب هي نفسها متطلبات عالم اليوم ولا يتوقع أن تكون هي متطلبات عالم الغد وذلك للتسارع العجيب والشديد في النمو المعرفي والتقني والقيمي.

وأضحى أمر مواكبة تحديات العصر وتلبية احتياجاته وتحقيق تناغم إيجابي معه يستدعي مزيدًا من الجهود المنظمة والمركزة للقيام بذلك. وهو ما ضاعف بدوره العبء على المؤسسات التربوية والتعليمية التي تتطلع إلى مواكبة التغير وقيادته أن تسعى لتزويد طلابها وتمكينهم من المهارات التي ترقى بهم ليعيشوا أصحاء إيجابيين في هذا المجتمع قادرين على المشاركة البناءة والمؤثرة فيه.

وهناك العديد من المداخل لتعريف المهارات الحياتية، وهذا التعدد راجع إلى عدم وجود قائمة محددة لهذه المهارات ومن هذه المداخل ما يلي:

المدخل الأول: يعرف المهارات الحياتية بأنها مجموعة الأداءات والاختيارات الشخصية التي تسبب أو تزيد من سعادة وفائدة وراحة الفرد.

المدخل الثاني: يعرف المهارات الحياتية بأنها القدرات العقلية والحسية المستخدمة في تحقيق أهداف مرغوبة لدى الفرد.

المدخل الثالث: يعرف المهارات الحياتية بأنها مجموعة العمليات والإجراءات التي من خلالها يستطيع الفرد حل مشكلة أو مواجهة تحدٍ أو إدخال تعديلات في مجالات حياته.(حسين 1426).

ويورد الباحث بعض تعريفات المهارات الحياتية على النحو التالي:

- تعريف «تاكاد» المشار إليه في (منظمة الصحة العالمية، 1994) بأنها:

«المهارات الشخصية والاجتماعية التي يحتاجها الشباب كي يتعاملوا بثقة وكفاءة مع أنفسهم أو مع الناس الآخرين ومع المجتمع المحلي».

- أما إياس المشار إليه في (منظمة الصحة العالمية، 1994) فقد عرّف المهارات الحياتية بأنها:

«المهارات اللازمة لإقامة علاقات ما بين شخصية فعّالة ومسؤوليات اجتماعية تشكل قدوة، والقيام باختيارات وفض نزاعات دون اللجوء إلى أعمال تضر القائم بها والآخرين».

- في حين كان تعريف (المؤسسة العالمية للمهارات الحياتية، 1993) لهذه المهارات بأنها: «أنماط سلوك تمكن الشباب من تحمل المسؤولية بشكل أكبر بما يتصل بحياتهم من خلال القيام باختيارات حياتية صحية أو اكتساب قدرة أكبر على مقاومة الضغوط السلبية».

ويلاحظ من التعريفات السابقة أنها كلها تركز على ما ينبغي للفرد أن يملكه (سواء على مستوى القدرات العقلية أو النفسية أو السلوكية..) حتى يستطيع العيش بفاعلية وكفاءة أفضل.

أهمية تعليم المهارات الحياتية

تتضاعف الحاجة لتعلم هذه المهارات في ظل المتغيرات المستجدة والحادثة على بيئة الطلاب بشكل عام وفي المملكة العربية السعودية بشكل خاص ومنها:

- إتاحة فرصة الابتعاث والاحتكاك بالمجتمعات الأخرى للطلاب بعد المرحلة الثانوية.
- تغير متطلبات سوق العمل وحاجته إلى أفراد مؤهلين بالعديد من المهارات والقدرات وهو ما يتفق مع توجه المهارات المتعددة للفرد الواحد.
- سهولة التواصل مع العالم والأفكار الأخرى عبر القنوات الفضائية وشبكة الإنترنت وغيرها.
- الاستهداف القيمي وهي الصورة الجديدة للاستعمار الفكري والغزو الثقافي.
- زيادة التأكيد على المتع والترفه - على حساب الإنجاز والانضباط الذاتي
- كأحد الانعكاسات الخطرة للعولمة.

ولذا فتعليم المهارات الحياتية يكتسب أهمية عالية لكونه يساعد على تهيئة الفرد واعداده كي يكون:

- موظفاً للحقائق التي يتعلمها في مواقف حياتية جديدة.
- مكتسباً لمهارات التعايش مع المجتمع المعاصر.
- مطبقاً لمهارات التعامل الإيجابي مع التغيير.
- ممارساً لمهارات التفكير المختلفة.
- متقناً لمهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي.
- ممتلكاً لمهارات تغيير الأدوار في الحياة العملية.
- دائم التعلم والتطوير لذاته.

ولن يكون تعليم المهارات الحياتية ولا ممارستها سهلًا وميسورًا في البداية، ولكنه بعد التدرب والاستمرار والمثابرة يصبح جزءًا من مرحلة اللاشعور، وبذلك يكتسب الأفراد والشعوب أداتهم الفاعلة في قيادة الحضارات والأمم.

خصائص المهارات الحياتية

في دراسة تحليلية عن طبيعة المهارات وخصائصها توصل كوكس إلى عدة خصائص للمهارات ومنها:

- أن العمليات العقلية تمثل جانبًا أساسيًا في أداء كافة المهارات على اختلاف أنواعها.

- تختلف نسبة كل من الجانب العقلي والحركي المتضمن في كل مهارة تبعًا لطبيعتها فالمهارة استخراج الأفكار الرئيسية من أحد النصوص يغلب عليها الجانب العقلي، بينما نجد أن مهارة رسم الخريطة أو استخدام أجهزة الرصد والقياس يغلب عليها الجانب الحركي.

- أن المجالات التطبيقية للمهارة واسعة ومتداخلة بين كافة المواد الدراسية وهذا يعني أنه لا يمكن الجزم بأن هناك مهارة تختص بها مادة دراسية بعينها، بل الأصوب أن نقول هناك مهارة تستخدم بدرجة أكبر في أحد المجالات الدراسية فعلى سبيل المثال يمكننا أن نشير إلى القراءة والكتابة والتخاطب الشفوي على أنها مهارات يستخدمها اللغويون بكثرة ويتم التركيز عليها في مواد اللغات وأن المهارات المتصلة باستخدام الخرائط تعتبر من المهارات المستخدمة بكثرة لدى الجغرافيين ومن ثم يركز عليها في مجال الجغرافيا والدراسات الاجتماعية.

- هناك اتفاق عام حول الخاصية الوظيفية للمهارات، أي الفائدة العملية التي تعود على المتعلم بعد اكتسابها، ويعني ذلك أنه لا ينبغي النظر إلى المهارات

كغاية في حد ذاتها بل إنها وسائل لتحقيق غايات أبعد لدى المتعلمين أو وسائط للتعلم في المواقف الجديدة المشابهة.

- أن المهارات والمحتوى يرتبط كل منهما بالآخر ويكمله. ومن ثم لا يمكن تدريس أي منهما بمعزل عن الآخر. فالمتعلم بحاجة إلى المهارات لفهم المحتوى واستيعابه وهو أيضًا بحاجة للمحتوى كمادة خام يجري عليها المعالجات والعمليات العقلية التي تساعده على إكساب وتنمية المهارات. كما أن لكل مهارة جانبا معرفيا أو نظريا إذا عرفها المتعلم فإنه يكتسبها بدرجة أسرع ويتقنها بشكل أفضل.

- إن المهارات بعد اكتسابها تكون عرضة للنسيان ما لم يتم تعزيزها بالتدريب وبالاستخدام المستمر.

- أنه نظرًا لأهمية المهارات للمتعلم من جهة وارتباطها بعضها ببعض من جهة أخرى ينبغي أن يخطط لتنميتها بصورة منهجية منظمة أي من خلال مخطط شامل ومنظم ومتدرج لتدريسها عبر المستويات المختلفة بدءا من المرحلة الابتدائية وحتى نهاية المرحلة الثانوية وألا تترك للاجتهادات الفردية للمتعلمين.

وحددت (عمران، ص:14) خصائص المهارات الحياتية وذلك على النحو الآتي:

1- تتنوع وتشمل كل من: الجوانب المادية وغير المادية المرتبطة بأساليب إشباع الفرد لاحتياجاته ولمتطلبات تفاعله مع الحياة وتطويره لها.

2- تختلف من مجتمع لآخر تبعًا لطبيعة كل مجتمع ودرجة تقدمه، وتختلف من فترة إلى أخرى، فاحتياجات الإنسان البدائي للقراءة والكتابة لم تظهر إلا

عندما استشعر أهمية تسجيل تاريخه الإنساني. والمهارات الحياتية على هذا النحو تتأثر بكل من المكان والزمان.

3- تعتمد على طبيعة العلاقة التبادلية بين الفرد والمجتمع. وبين المجتمع والفرد ودرجة تأثير كل منهما على الآخر.

4- تستهدف مساعدة الفرد على التفاعل الناجع مع الحياة وتطوير أساليب معايشة الحياة، وما يعني هذا من ضرورة التفاعل مع مواقف الحياة التقليدية بأساليب جديدة ومتطورة.

مكونات المهارات الحياتية

هناك ثلاثة مكونات أو أبعاد للمهارات الحياتية أجمعت عليها عديد من الدراسات والبحوث، وتتمثل هذه الأبعاد فيما يلي:-

أ- الاتجاه: ويتمثل في الدافع والرغبة في القيام بالفعل أو اختيار نمط الأداء.

ب- المعرفة: ويتمثل في معرفة كيفية القيام بالأداء أو السلوك أو الفعل.

ج- المهارة: وتتمثل في شكل تنفيذ الفعل تنفيذاً فعلياً.

ومن هنا كان تعليم أي مهارة من المهارات الحياتية معنيًا بخلق الاتجاه الإيجابي لدى المتعلم نحو هذه المهارة وبيان أثرها عليه وفائدتها له، وكذلك تزويده بالمعارف والمعلومات الوظيفية المرتبطة بكيفية أدائه لهذه المهارة دون إغراق في تفاصيل المعرفة أو تكثيفها بما لا يخدم تعلم المهارة وأخيرًا ينبغي أن يتاح للمتعلم فرصة اكتساب هذه المهارة من خلال الممارسة والتطبيق المباشر الآني والمتراكم.

وتحدد اليونسيف المعايير الآتية لضمان تعليم ناجح مبني على المهارات الحياتية:

لا ينبغي أن يخاطب التعليم المعرفة وتغيير الاتجاه فقط، ولكن الأهم أن يخاطب تغير السلوك.

تعد المناهج التقليدية المعتمدة على المعلومات غير كافية بصفة عامة لإحداث تغيير في الاتجاهات والسلوك، فعلى سبيل المثال، لا تؤدي بالضرورة محاضرة في السلوك الأمني «إلى ممارسة السلوك الأمني» بالتالي لابد من تزويد المحاضرة بالتدريبات والمواقف التي يمكن للمشاركين التدريب عليها وممارسة السلوك الأمني ومشاهدة آثاره، وتؤكد نظرية التعلم للراشدين أنهم يتعلمون بشكل أفضل ما يمكنهم ربطه بخبراتهم السابقة وتدريبهم.

التعليم سوف يكون أفضل إذا تم تعزيزه، فعندما يتم عرض رسالة مرة يحتفظ العقل بها بـ10٪ منها بعد مرور يوم واحد، لكن عندما يتم عرض نفس الرسالة 6 مرات في اليوم يتذكرها العقل 90٪ منها، ومن ثم تؤخذ حاجة للتكرار والدعم والمراجعة.

تجارب عالمية وعربية في تعليم المهارات الحياتية

هناك العديد من التجارب العربية والعالمية في المهارات الحياتية ويعرض الباحث لبعض هذه التجارب وذلك على النحو التالي:

أولاً: منظمة الصحة العالمية

أجرت منظمة الصحة العالمية - اليونيسيف في الفترة: 2001 - 2002 دراسة تهدف إلى اكتشاف ووصف ما تقوم به الوكالات والمنظمات في مختلف مناطق العالم من أجل تفعيل المهارات الحياتية.

وقد شارك في الاستطلاع خمسون منظمة على النحو التالي: 20 من الوزارات الحكومية و16 من منظمات الأمم المتحدة و8 من المنظمات غير الحكومية و6 أخرى وكان من أهم المهارات الحياتية التي تكرر طرحها ما يلي:

- التعامل مع الضغط والمشاعر والتوتر.
- مهارات التواصل.
- مهارات العلاقات الشخصية.
- صنع القرارات.
- حل المشكلات.
- تقييم الذات وتقييم الأخطار.
- التفكير الناقد.
- السلامة في المنزل والمدرسة.
- السلامة الشخصية.
- حل الصراع.
- تحديد الأهداف.
- الدعم.

ثانيًا: الولايات المتحدة الأمريكية

يتم تدريس المهارات الحياتية في الولايات المتحدة ضمن المنهج العام للمدارس، وكل ولاية تختار البرنامج المناسب لها. حيث تتعدد البرامج العاملة في ميدان التدريب على المهارات الحياتية.

بالإضافة إلى ذلك هناك العديد من المؤسسات والمنظمات التي تقدم برامج تدريبية في المهارات الحياتية، وتعتمد كثير منها على المخيمات الشبابية الخاصة بها في التدريب على المهارات الحياتية، ومن أشهر البرامج في المهارات الحياتية في الولايات المتحدة: بناة السلام - الخطوة الثانية - كاساستارت - سور - راجع وارتبط.

ثالثًا: بريطانيا

المهارات الحياتية جزء من المقرر الدراسي في بريطانيا، وقد أعادت بريطانيا هيكلة مناهجها في عام 2007، وكان من ضمن التغييرات إضافة مهارات حياتية جديدة ذات ارتباط أكثر بواقع الطلاب البريطانيين مثل المهارات المتعلقة بالشؤون المالية وغيرها.

وكثير من المقاطعات البريطانية تمنح جوائز سنوية للمدارس والطلاب المتميزين في مجال المهارات الحياتية.

رابعًا: الهند

يتم تدريس المهارات الحياتية والتدريب عليها من قبل منظمات المجتمع المدني والمنظمات الدولية. وفي بعض المدن يتم تضمين المهارات الحياتية ضمن المنهج المقرر، مثل مدينة (Chandigarh)

خامسًا: عمان

يتم تدريس المهارات الحياتية كمقرر مستقل في جميع مراحل التعليم العام (1- 12) وقد تركزت محاور منهج المهارات الحياتية على خمسة محاور وهي: محور الثقافة المنزلية - الصحة والسلامة - عالم العمل - المواطنة والعالمية - المهارات الشخصية والاجتماعية.

تصنيف المهارات الحياتية

ليس هناك تصنيف موحد للمهارات الحياتية وإنما يتم تحديد هذه المهارات الحياتية من خلال معرفة حاجات الطلاب وتطلعاتهم وكذلك بحسب المشكلات التي تنجم عندما لا يحقق الطلاب السلوكيات المجتمعية المتوقعة منهم، ومن خلال كذلك الرجوع إلى القوائم والنماذج التي افترضها

المتخصصون كمهارات للحياة، ويورد الباحث بعض تصنيفات المهارات الحياتية وذلك على النحو التالي:

قدم مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية التابع لوزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية تحديدًا للمهارات الحياتية يتمثل في:

1- مهارات انفعالية وتشمل: (ضبط المشاعر، المرونة والقدرة على التكيف، تقدير مشاعر الآخرين، سعة الصدر والتسامح، تحمل الضغوط بأشكالها).

2- مهارات اجتماعية وتشمل: (تحمل المسؤولية، المشاركة في الأعمال الخارجية، اتخاذ القرارات السليمة، احترام الذات، القدرة على تكوين علاقات، القدرة على التفاوض والحوار).

3- مهارات عقلية وتشمل: (القدرة على الابتكار والإبداع، القدرة على البحث والتجريب، القدرة على التعلم المستمر، إدراك العلاقات، القدرة على التخطيط السليم، القدرة على التفكير الناقد).

وصنفت (تغريد عمران،2001) المهارات الحياتية باعتبارها مهارات أساسية لا غنى لفرد عنها في تفاعله مع مواقف حياته اليومية إلى قسمين:

أولًا: مهارات ذهنية.

ثانيًا: مهارات عملية.

ومن أمثلة المهارات الذهنية: (صناعة القرار، حل المشكلات، التخطيط لأداء الأعمال، إدارة الوقت والجهد، ضبط النفس، إدارة مواقف الصراع وإجراء عمليات التفاوض، إدارة مواقف الأزمات والكوارث، ممارسة التفكير الناقد، ممارسة التفكير المبدع).

ومن أمثلة المهارات العملية: (العناية الشخصية بالجسم، العناية بالملبس، استخدام الأدوات والأجهزة المنزلية، العناية بالأدوات الشخصية، اختيار المسكن والعناية بالمسكن والأثاث المنزلي، إجراء بعض الإسعافات الأولية، حسن استخدام موارد البيئة وترشيد الاستخدام).

ووفقًا للتقرير الأمريكي عام 1996م بعنوان «إعداد الطلاب للقرن الحادي والعشرين» حدد مجلس التعليم الأمريكي المكون من (55) عضوًا من رجال التعليم ورجال الأعمال وعلماء الاجتماع والمفكرين أنه يجب أن نساعد الطالب على أن يكون له حياة أفضل في المستقبل من خلال تزويده بالمهارات الحياتية. ومنها:

(مهارات التواصل الشفوي والكتابي، مهارات حل المشكلات، المهارات في استخدام الحاسوب والتقنيات الأخرى، المرونة والقدرة على التكيف، مهارات التفاوض وحسم المنازعات، مهارات القراءة والفهم الكامل لما يقرأ، مهارات اكتساب المعلومات الفعالة ومعالجتها باستخدام التكنولوجيا، مهارة استخدام الرياضيات والمنطق والمهارات العقلية والمعرفية والوظيفية والعلمية والقدرة على التعامل مع الإحصاءات، مهارات التواصل الشخصي وبما تتضمن من مهارات التحدث والاستماع والقدرة على العمل ضمن فريق، مهارة النجاح الوظيفي ومهارات العلاقات الإنسانية الجيدة، تعلم اللغات الأجنبية، معرفة وفهم التاريخ والشئون الخارجية، فهم التنوع والتعدد الثقافي من منظور عالمي، تعلم جغرافيا العالم). (دونا أتشايد، ص:57)

أما منظمة الصحة العالمية فقد وضعت تصنيفًا للمهارات الحياتية اللازمة للفرد والتي يمكن تنميتها من خلال البرامج التعليمية في جميع المراحل

الدراسية وذلك في عشر مهارات أساسية تعد أهم مهارات الحياة بالنسبة للفرد وهي:

(مهارة اتخاذ القرار، مهارة حل المشكلات، مهارة التفكير الإبداعي، مهارة التفكير الناقد، مهارة الاتصال الفعال، مهارة العلاقات الشخصية، مهارة الوعي بالذات، مهارة التعاطف، مهارة التعايش مع الانفعالات، مهارة التعايش مع الضغوط).

ويلاحظ على هذه القوائم وجود قدر من التشابه في كثير منها مع اختلاف اللفظ المعبر عن المهارة ووجود مهارات خاصة ببعض القوائم، وهذا يؤكد أنه لا يوجد قائمة للمهارات الحياتية مناسبة لجميع الأقطار والأعمار.

اتجاهات تعليم المهارات الحياتية

إن قناعة كثير من المربين والمختصين بضرورة تعليم الطلاب المهارات الحياتية، قادت إلى إيجاد اتجاهات مختلفة لتعليم المهارات الحياتية، ومن خلال اطلاع الباحث على العديد من التجارب العالمية والعربية ورجوعه إلى الأدب التربوي في تعليم المهارات الحياتية خلص إلى اقتراح عدة اتجاهات لتعليم المهارات الحياتية وذلك على النحو التالي:

أولاً: الاتجاه المباشر

تعليم المهارات الحياتية كمادة مستقلة بذاتها كغيرها من المواد، ويدعم ذلك بأن تعليم المهارات الحياتية له آلياته وطرقه وأنشطته الخاصة به، وتعليمه كمادة مستقلة يعطي الاهتمام الكافي بهذه المهارات.

ثانيًا: اتجاه التجسير

وهو يتفق مع الاتجاه السابق بتعليم المهارات الحياتية في مقرر مستقل بذاته، ولكن يفرُق عنه بمد جسور تربط بين هذا المقرر وبين المقررات الدراسية الأخرى، يعني بتطبيق المهارات الحياتية التي تعلمها في المقرر المستقل في محتوى المقررات الأخرى.

ثالثًا: اتجاه الصهر

وهي تجمع بين الاتجاه المباشر واتجاه التجسير، حيث تُعلّم المهارات الحياتية بصورة صريحة أثناء تعليم أي محتوى دراسي.

ويتطلب هذا الاتجاه إعادة بناء محتوى الدرس بما يحقق تعليم المهارات الحياتية، ويتطلب كذلك وجود المعلم المُدرّب جيدًا على استعمال الأساليب والاستراتيجيات التي تساعد على تنمية المهارات الحياتية.

رابعًا: الاتجاه الإثرائي

وهو يعنى بتعليم المهارات الحياتية من خلال أنشطة إثرائية متعددة داخل أو خارج المدرسة بإشرافها ومن غير إشرافها مثل، عقد البرامج التدريبية المقننة في المهارات الحياتية - القراءة الموجهة - الأنشطة اللاصفية - المواقع الإلكترونية التفاعلية وغير ذلك.

وهذا يتطلب دقة ومهارة في تحديد متطلبات الشريحة المستهدفة من المهارات والحد المطلوب في كل مهارة وكذلك البناء الممتد والتراكمي لهذه المهارات ونحو ذلك.

ويمكن الجمع بين اتجاهين أو أكثر مع ضرورة مراعاة ظروف بيئة التعلم عند اختيار الاتجاه الأنسب.

الطرق الأكثر استخدامًا لتعليم المهارات الحياتية

أشارت العديد من الدراسات إلى مجموعة من الآليات الأكثر استخداما وتناولا في تعليم المهارات الحياتية ومنه: (لعب الدور، العصف الذهني، دراسة الحالة، الجدال، رواية القصص، المسرح / الآداب، النقاش، العرض الإيضاحي/الممارسة، حل المشكلات، الزيارات الميدانية، الاقتداء والنمذجة).

وأي طريقة تسعى لزيادة فعالية التعلم في التعلم والتركيز على الجانبي الأدائي في المهارة ستحقق نتائج أفضل من أي طريقة أخرى.

كان السؤال الأول من أسئلة الدراسة:

ما المهارات الحياتية اللازمة التي ينبغي أن يمتلكها طلاب المرحلة الثانوية؟

بعد الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة وقوائم المهارات الحياتية العالمية والعربية وتحكيمها من قبل المختصين والخبراء.

أمكن للباحث تحديد سبع وعشرين مهارة من المهارات الحياتية ذلك حسب الجدول رقم (1).

كان السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:

ما التصور المقترح لبناء مقرر المهارات الحياتية في المرحلة الثانوية؟

وكانت الإجابة: وضع تصور مقترح لبناء مقررات المهارات الحياتية مستفاداً من دراسات وتجارب بناء المقررات المهارات الحياتية وذلك على النحو التالي:

أولاً: مرتكزات التصور المقترح

1- يتناول التصور المقترح تأليف مقرر مستقل للمهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية للصفوف (الأول والثاني والثالث).

2- يؤكد التصور المقترح تناول الجوانب الثلاث في تعليم المهارات: تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو المهارة وتعلمها وتعلم المعارف الوظيفية المرتبطة بالمهارة والأداء العملي للمهارة.

3- لا يتناول التصور المدخلات والآليات الأخرى الرئيسة للتأليف كعملية تنوع فريق التأليف للمقرر وكمراعاة خصائص النمو عند تناول اختيار المحتوى وما يتبع ذلك من تجريب المقرر والحصول على تغذية راجعة ونحو ذلك.

4- يراعي التصور المقترح طبيعة المقرر والتي تركز على تعليم المهارات بالدرجة الأولى.

5- الصندوق الشارح للتصور - على يسار النموذج - جزء مكمل للتصور.

6- يعتمد التصور في هويته الرئيسة على تطبيقات ومفاهيم النظرية البنائية.

ثانيًا: التصور المقترح

كان السؤال الثالث من أسئلة الدراسة:

ما الآليات المقترحة لتعليم الطلاب المهارات الحياتية؟

وكانت الإجابة: تقديم العديد من الآليات والبرامج التي تسهم في تطوير تعليم المهارات الحياتية في المنهج المدرسي وذلك على النحو التالي:

يأخذ تعليم المهارات الحياتية مسارات متعددة منها ما هو مرتبط بالمقررات الدراسية بشكل مباشر ومنها ما ليس مرتبطا بالمقررات بشكل مباشر ويشير الباحث هنا إلى مجموعة من الآليات والبرامج المقترحة لتعليم المهارات

الحياتية، مع التأكيد على أن بعض البرامج قد يستهدف تكوين اتجاهات نحو المهارة والبعض الآخر قد يستهدف نشر الثقافة والمعرفة حول المهارة والآخر يستهدف التدريب على ممارسة المهارة وتطبيقها، والنظر للبرامج من هذه الزوايا الثلاث قد يعطي خيارات أوسع وأرحب في تنفيذ وإقامة البرامج.

ومن هذه الآليات والبرامج ما يلي:

أولاً: آليات وبرامج مركزية (على مستوى إدارات التربية والتعليم أو مراكز الإشراف)

1- إنشاء لجان مركزية متخصصة في تعليم وتوطين المهارات الحياتية في المرحلة الثانوية سواء كانت على مستوى إدارات التربية والتعليم أو مراكز الإشراف، تقوم هذه اللجنة بتخطيط برامج تعليم المهارات الحياتية والإشراف عليها وتنفيذ ما يناسب منها بالإضافة إلى الدور التنسيقي التكاملي بين مراكز الإشراف أو المدارس.

2- إقامة مسابقات وطنية لتأليف حقائب تعلم ذاتي في المهارات الحياتية تخاطب طلاب المرحلة الثانوية، لتكون مادة جاهزة للتعلم الذاتي يفيد منها الطالب في الوقت والمكان الذي يناسبه.

3- عقد شراكات بين إدارات الأنشطة في إدارات التربية والتعليم وبين إدارات المسؤولية الاجتماعية في البنوك لتقديم برنامج وطني متميز يهدف لتعليم المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية.

4- إصدار مجلة فصلية إلكترونية أو ورقية عن المهارات الحياتية بالشراكة مع الطلاب في جميع مراحل الإعداد وليس في وضع بعض مقالاتهم فقط.

5- إنشاء موقع تفاعلي لتعليم المهارات الحياتية يمنح شهادات معترفا فيها لمن يجتاز مراحل التعلم لكل مهارة.

6- إنشاء مراكز تدريب طلابية مسائية - على غرار مراكز تدريب المعلمين - تهتم وتركز على التدريب في المهارات الحياتية.

7- إنشاء منتديات طلابية إلكترونية يشرف عليها أكفاء من المعلمين يتم فيها نقاش أفكار ومبادىء المهارات الحياتية وفق خطة واضحة وموجهة وبأسلوب غير مباشر.

8- انتقاء عينة من الطلاب المتميزين في المدارس الثانوية وتدريبهم على بعض المهارات الحياتية ليقوموا هم بتدريب طلاب المدرسة التي ينتمون لها في أوقات الفراغ والفسحة وحصص النشاط والانتظار.

9- إنشاء مكتبة إلكترونية تحتوي على أهم المصادر والمراجع التي تساعد على تعلم المهارات الحياتية وتزويد المعلمين والطلاب بها.

10- تفعيل دور مشروع التدريب عن بعد للطلاب بصورة أكثر مهنية وتخصصية لتعليم المهارات الحياتية.

11- عقد دورات متخصصة للمعلمين والمرشدين ومشرفي النشاط عن كيفية تعليم المهارات الحياتية في الأنشطة اللاصفية.

12- تكليف لجنة لتطوير بعض مبادرات التأليف في المهارات الحياتية بما يخدم طلاب المرحلة الثانوية ويجعلها أقرب للتناول والاستفادة منها.

13- إقامة ملتقيات طلابية متخصصة عن مهارة حياتية واحدة - كمهارة اتخاذ القرار - أو عن عدة مهارات على مستوى مراكز الإشراف أو إدارات التعليم يقيمه وينظمه الطلاب ويهدف لنشر ثقافة المهارات الحياتية وتأكيد أهميتها في حياة الطلاب بالإضافة إلى تناول آليات اكتساب هذه المهارات وتوظيفها في الحياة ونحو ذلك.

14- تفعيل دور الأندية الصيفية للتدريب على المهارات الحياتية بصورة مخططة ومدروسة وتكون من ضمن المطالب التي تكلف بها الأندية الصيفية.

ثانيًا: آليات وبرامج مدرسية

15- تفعيل دور الجماعة المدرسية في تعليم المهارات الحياتية فمثلًا يمكن أن تسمى بعض الجماعات باسم جماعة الصحة واللياقة وتهدف إلى تدريب الطلاب على هذه المهارة الحياتية عبر عدة طرق وبرامج.

16- إعداد نشرات مركزة ومختصرة عن المهارات الحياتية ونشرها بين الطلاب كجانب تثقيفي توعوي عن هذه المهارات.

17- إيجاد لجنة داخلية على مستوى المدرسة ويقترح أن تتألف من المرشد الطلاب ومعلم مقرر علم الاجتماع أو علم النفس ومعلم التربية الإسلامية ومعلم الوطنية ومن له اهتمام بالمهارات الحياتية وتتولى هذه اللجنة اقتراح برامج وفعاليات تسهم في نشر ثقافة المهارات الحياتية وتدرب الطلاب عليها.

18- تكوين شراكة مع مجتمع المدرسة المحلي القريب أو المجتمع بشكل عام في الإفادة منهم كل حسب تخصصه ومجاله في دعم تعليم المهارات الحياتية بين الطلاب فمثلاً يمكن للمدرسة أن تستضيف أحد أعضاء مجلس الشورى ليحدث الطلاب عن أهمية الشورى في الحياة وآليات ممارسة الشورى في الحياة العملية وكيف تكون مجلس شورى مصغرا ونحو ذلك.

19- إقامة حملات توعوية تثقيفية منوعة تتضمن فعاليات مختلفة على مستوى المدرسة (ويمكن على مستوى مراكز الإشراف) عن مهارة من مهارات الحياة كل فصل دراسي مثلاً وفق خطط مجدولة ومدروسة.

20- إقامة معرض سنوي عن أفضل البرامج والوسائل التي تسهم في تعليم المهارات الحياتية بشكل فعال.

21- إقامة مسابقات على مستوى الطلاب أو المعلمين أو المجتمع بشكل عام في تصميم أفضل برنامج حاسوبي تفاعلي يساعد على تعلم مهارة حياتية واحدة فقط.

22- تزيين أروقة المدرسة بالعديد من الصور والرسوم والمقولات التي تؤكد تعلم مهارات الحياة.

23- مقترح عملي إجرائي على مستوى المدرسة. تحدد المدرسة المهارات الحياتية الأكثر احتياجا بالنسبة لها في جدول ثم تعقد حلبات نقاش وورش عمل مع الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور والمهتمين لتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار والبرامج التي تسهم في تعليمهم هذه المهارة .

24- تنظيم ندوات طلابية وحوارات مفتوحة عن بعض المهارات في المدرسة يقدمها الطلاب أو بالتعاون مع المعلمين أو ضيوف من خارج المدرسة.

25- إقامة مخيمات أو رحلات طلابية متخصصة في تحقيق مهارات حياتية محددة وفق برامج وفعاليات منوعة.

26- تنفيذ تحقيقات صحفية وعمل استبيانات إحصائية حول بعض المهارات الحياتية يقوم بها الطلاب بالتعاون مع المعلمين ومن ثم يتم عرضها بأسلوب يعزز أحد مكونات المهارة، معرفة أو اتجاه أو ممارسة ونحو ذلك.

27- إتاحة فرصة للطلاب لترجمة المهارات الحياتية إلى مشاريع وأفكار عملية، ويمكن إجراء مسابقات في المدرسة أو بين المدارس حول أفضل مشروع يسهم في تعليم المهارة.

28- إقامة يوم في كل فصل بعنوان: (مهاراتي الحياتية) بحيث تقام عدة برامج ودورات تدريبية تنمي المهارات الحياتية ويلتحق الطالب بفعالية المهارة التي يريد .

29- إقامة برنامج تعريفي بمهارات الحياة (سوق المهارات) بحيث كل مجموعة طلاب تتكفل بإعداد فقرات وبرامج تعريفية بالمهارة التي تخصهم، ويقوم الطلاب بالتجوال على هذه السوق والتعرف على المهارات وفوائدها وطرق اكتسابها والجهات لرسمية المعنية بها ونحو ذلك.

30- برنامج أطور مهارتي بنفسي، بحيث يقوم الطلاب برسم خطط أولية لكيفية تطوير مهاراتهم الحياتية - مهارة واحدة أو أكثر - ومن ثم يحدد معلم أو جهة تقوم بتقديم الاستشارات للطلاب حول خطته في تنمية مهاراته الحياتية سواء كان ذلك عن طريق الاتصال المباشر أو عبر الهاتف أو الموقع أو المنتدى الإلكتروني.

31- ملف المهارات الحياتية، بحيث يخصص الطالب له ملفا يجمع فيه كل ما يتعلق بالمهارات الحياتية التي يهتم ويعتني بها سواء كانت مواد مسموعة أو مقروءة أو مصورة وغير ذلك، ويتم تحديد موعد يعرض فيه الطلاب ملفاتهم ويتبادلون خبراتهم وتجاربهم في ذلك.

32- تنظيم لقاء شهري أو فصلي مع عَلَم أو شخصية متميزة في أحد مهارات الحياة بحيث يلتقي مع الطلاب ويتحاور معهم حول هذه المهارة الحياتية التي تميز فيها وكيف يمكن اكتسابها.

33- ربط بعض الواجبات والتكاليف المرتبطة بالمقررات الدراسية بالمهارات الحياتية فمثلاً مقرر التربية البدنية يمكن توظيفه بصور مختلفة لتعزيز تعلم مهارة: الصحة واللياقة البدنية، ومقرر العلوم يمكن توظيف بعض تكاليفه لخدمة مهارة التغذية السليمة ونحو ذلك.

34- تكليف مجموعات من الطلاب برصد السلوكيات الإيجابية الموجودة في المجتمع الطلابي فيما يتعلق بالمهارات الحياتية بالتعاون مع المعلم وتكليف

مجموعة أخرى برصد السلوكيات السلبية، ومن ثم توظف نتائج هذا الرصد في برامج متنوعة نحو: حوارات مفتوحة - استمارات تقويم ذاتي...

توصيات الدراسة:

يمكن التوصية بما يلي:

1- العمل على تحديد المهارات الحياتية المناسبة للمراحل الدراسية الأخرى.

2- العناية بتضمين وابراز المهارات الحياتية ضمن المنهج المدرسي.

3- الإفادة من المهارات الحياتية وتوظيفها عند بناء الأنشطة وأسئلة التقويم في المقررات الدراسية.

4- الإفادة من قائمة المهارات الحياتية عند تنفيذ الأنشطة الصفية واللاصفية.

5- الإفادة من التصور المقترح لتأليف مقرر مستقل للمهارات الحياتية عند بناء مقررات مستقلة للمهارات الحياتية.

6- العمل على رفع مستوى الوعي والكفاءة لدى المعلمين بالمهارات الحياتية.

7- إغناء البيئة التعليمة والتربوية بمراجع المهارات الحياتية ومصادرها وتطبيقاتها المختلفة.

8- الإفادة من التجارب العالمية والعربية في تعليم المهارات الحياتية من خلال منهج مستقل أو من خلال التطبيقات والبرامج الأخرى.

9- التعاون مع كليات التربية لتوجيه مجموعة من البحوث والرسائل العلمية لتتناول تعليم المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية من زوايا متعددة.

في ولايتي أريزونا وألباما : برامج صيفية للطلاب المشاغبين والمتمردين

تعتبر المعسكرات الصيفية فرصة مواتية للغاية للطلاب المتمردين من كلا الجنسين، وهي في هذا المجال فعالة تمامًا، لأن الأولاد والبنات بمقدورهم أن يمضوا فيها وقتًا طويلًا في وسط مجموعة كبيرة من أقرانهم، الأمر الذي قد يشعرهم بقدر كبير من الأرتياح، بالإضافة إلى إسهام هذه المعسكرات الصيفية في زيادة احترامهم لذاتهم. فالحياة في المعسكرات تجعل الطلاب يعتنون بأنفسهم ويهتمون بمن معهم في المعسكر ممن هم أدنى منهم في العمر، وهذا الشعور بالمسؤولية يشكل مصدر سعادة لهم. فالأطفال يتعلمون العمل معًا لتحقيق هدف ما وليجدوا لأنفسهم موقعًا في صفوف الفريق.

ومن الملاحظ أن المعسكرات والمدارس المهيئة لاستقبال الطلاب المشاغبين أو المثيرين للمشاكل باهظة التكاليف، لأن توفير التمويل لهذه المؤسسات أمر صعب تحقيقه. ولا يثمر أية عوائد على المال المستخدم والمستثمر لتمويل تعليم الطلاب المثيرين للمشاكل أو الاضطرابات.

وقد أعدت ولاية أريزونا مجموعة من البرامج للمراهقين المتوحشين بهدف خلق بيئة اجتماعية مناسبة تستطيع من خلالها تحقيق تغييرات اجتماعية في سلوك ومواقف الطلاب ليصبحوا أكثر هدوءًا، بشكل ربما يفوق المعتاد. فالطلاب المراهقون المختلفون ذوو الطبيعة المدمرة سرعان ما يتعافون من هذه السلوكيات من خلال هذه البرامج. فمراكز تأهيل المدمنين تقدم كل التسهيلات الجوهرية والحديثة لعلاج الأدمان الذي ينتشر بين المراهقين، وتوفر مساعدة فعالة من خلال المتخصصين في علاج هذه السلوكيات. ويتمتع العاملون في هذه المراكز بشدة الحرص والاهتمام، والرغبة الصادقة في تقديم يد المساعدة

والعون، علاوة على خبرتهم الطويلة في تغيير سلوكيات الطلاب المراهقين المدمنين وتحويلهم إلى أفراد مسئولين.

وهناك أنواع متنوعة للمعسكرات التدريبية متوفرة في جميع أنحاء العالم، وربما كانت هذه المعسكرات الشبيهة بمعسكرات تدريب الجنود الأمريكيين من أفضل الحلول المتوفرة للطلاب المشاغبين. وتعتبر معسكرات المراهقين العسكرية الطراز المكان المناسب للطلاب المراهقين العنيدين وسيئي الطباع. ويلجأ آباء هؤلاء الطلاب المكروبين إلى هذه المعسكرات حينما يشعرون باليأس الشديد والعجز عن التعامل مع أبنائهم. وهناك كثير من المنشآت المتوفرة لهؤلاء المراهقين المشاغبين والمتوحشين، ويمكن لأي امرئ أن يحصل على معلومات وافية عن هذه المعسكرات عبر شبكة الإنترنت، خاصة وأنها مفيدة للغاية للشباب المتمردين.

معسكرات أريزونا التدريبية للمراهقين

والواقع أن المدارس العسكرية يمكن تحمل مصروفاتها من قبل عامة المواطنين، خاصة وأنها معينة للغاية للأسر المتوسطة، من خلال البرامج التأهيلية التي توفرها. وتعتبر معسكرات أريزونا التدريبية للمراهقين مثالاً طيبًا في هذا السياق، وتستمر فترة المعسكرات ما بين أربعة إلى خمسة أسابيع.

وتركز المعسكرات على مواجهة عند الشباب، على غرار ما يحدث بالمعسكرات التدريبية العسكرية حيث تنجح التحديات البدنية التي يواجهها المتدرب في غرس قيم الاحترام والثقة والمسئولية فيه. ومن شأن التركيز على التدريبات الجسمانية واللياقة البدنية أن يؤدي إلى التحلي بمظهر جديد والتخلي عن السلوكيات السلبية وإحلالها بأخرى إيجابية.

ومعظم المعسكرات التدريبية يتم تمويلها من قبل الدولة وتوجه للمراهقين وتعتبر جزءًا لا يتجزأ من برامج التعامل مع الشباب اليافعين.

وتشتمل المعسكرات التدريبية أيضًا على عدد من وسائل العقاب النفسية والعسكرية مثل التهديد والتعنيف اللفظي والتخويف والعزل والحرمان وفقدان الامتيازات والتدريبات المنهكة.. إلخ وقد يُنظر لهذه العقوبات على أنها إجراءات قاسية، لكنها تساعد بشكل كبير في خلق تغييرات سريعة في السلوك الخارجي للمراهقين المشاغبين أو المثيرين للمشاكل.

معسكرات عسكرية صيفية

متخصصة للشباب في ألباما

يرى كثير من المختصين أن معسكرات الشباب العسكرية الصيفية أصبحت جذابة للغاية وعنصرًا معاونًا للمراهقين المُنهكين والقلقين. وتقدم هذه المدارس خدمات معاونة على مدى 24 ساعة للمراهقين المشاغبين. وتقدم معسكرات ولاية ألباما خدمات قيمة للغاية بتكلفة زهيدة يمكن أن يتحملها أي امرئ. وجميع هذه المعسكرات ممولة من قبل الدولة وتقدم خيارات مالية مرنة ومتنوعة للمراهقين المثيرين للمشاكل. وتقدم المعسكرات في ألباما بعض الخدمات الخاصة للعائلات والأسر ذات الدخل المحدود والذين يعاني أطفالهم من مشاكل متنوعة، أبرزها مشكلات الإدمان. وتعتبر هذه المعسكرات العسكرية مناسبة للطلاب والبنات القلقين المتلهفين، على الرغم من أن العاملين في هذه المعسكرات يتسمون بالصرامة والشدة، إلا أن الطلاب يستطيعون أن يناقشوا مشكلاتهم مع المستشارين أو الناصحين المتوفرين في هذه المعسكرات.

وتعتبر هذه المؤسسات العسكرية مناسبة بشكل فعال للطلاب الخارجين عن المسار الطبيعي، حيث لا يستطيع المراهقون أن يخرقوا القواعد والنظم

الخاصة بهدذ الأكاديميات. وتقدم هذه المؤسسات دروسًا في فنون الحاسب الآلي والاتصال للطلاب الراغبين في الحصول على وظيفة في قطاعات تقنية المعلومات والأعمال في المستقبل.

وتقدم مدارس المراهقين المشاغبين برامج تأهيلية لعلاج الأطفال المدمنين من خلال فترات إقامة لديها، وتساعد الخدمات الاستشارية التي تقدمها مصحات متعاطي الكحول المراهقين المدمنين وعائلاتهم على فهم أهمية علاج أدمان الكحول في مصحات متخصصة لذلك.

وإذا كان لدى أية أسرة أطفال متمردون، فسيدركون تماما حجم التحديات التي تواجههم في تربية أطفالهم. ومن شأن إشراك الأطفال المثيرين للمشاكل في ممارسة الرياضة، خاصة الجماعية منها، أن تتيح لهم إخراج مادة «الأندورفين»، وهي مادة كيميائية يطلقها المخ بشكل طبيعي لتقليل الأكتئاب وزيادة الطاقة.

والحقيقة أن معظم الطلاب اعتادوا على المشاركة في المعسكرات الصيفية التقليدية بهدف تمضية وقت فراغهم في المتعة والتسلية في المقام الأول ولكن ماذا لو شارك أبناؤنا في المعسكرات التدريبية العسكرية ليكتسبوا مذاقًا جديدًا لتجربة فريدة ومختلفة!

أعطهم من قلبك.. من وقتك.. صيف رائع.. في المنزل

انتهى العام الدراسي وأقبل الصيف وانقضت الأوقات المنشغلة دراسة ومذاكرة وارتباطًا. وأصبح الوقت منساحًا ممتدًا أمام الجمع، وبخاصة صغارنا من طلبة التعليم العام، وكثير من الأسر تنزع للسفر شرقًا وغربًا وآخرون يأخذون محلًا لهم في المراكز الصيفية والنوادي المتنوعة..

لكن ماذا عن تلك المجموعات التي لا يتاح لها سبيل للسفر أو حتى الانخراط في أحد المراكز الصيفية؟

كيف لنا أن نبتكر لهم صيفًا جميلًا.. رائق الساعات في منازلنا. بيوتنا. مع أهلنا وأولادنا..؟

السعادة هي فن التوافق مع الوقت والظروف. ولنتعلم فن التكيف الإيجابي مع كل ما يستجد في حياتنا..

واليوم لنا حديث عن إيجاد صيفٍ محمل بكل المتع والروعة والتجدد والتحرر من إسار النمطية التي تكبل العام الدراسي. في حال عدمت سبل الخروج. فلنحول بيوتنا إلى ممالك تبهج القلوب والعقول، وتحرك الأجساد وتحفز الألباب في آن.

الطبيعة سيدة المواهب، والعبقرية سيدة الطبيعة. ولا يكون شيء بعيد عنا مادام لنا في البدء رغبة وهدف.. فعلى الأهل أن ينظروا في أعمار الأبناء وجنسهم.. فتكون لكل فئة أعمالها وفعالياتها... التي تكون مستقلة لهم تارة وأخرى يكونون في حال التمازج حسب الذي يصح في كل حال..

ولنعلم أن الإجازة الصيفية لا تعني التحرر من كل عمل ومسؤولية فالعقول، مثلها مثل الأجسام، غالبًا ما تسوء حالتها جرّاء الراحة الزائدة. ولذا فينبغي للمربي أو أحد الوالدين أن يصمم برنامجًا منزليًا صيفيًا.. يكون في المقام الأول ترفيهيًا ومفيدًا.. فماذا لو كان في أحد أيام الأسبوع عمل ورشة قراءة قصة ثم يقوم الصغار بمنحها عنوانًا جديدًا تدريبًا لهم على التعامل مع النصوص الأدبية.

ومما يجد الأطفال فيه متعة، كل الأعمال التي تتطلب منهم مزج الألوان وابتداع لوحات فنية تختال جدة وفخامة. ولو أراد المربي أن يمنحهم زخمًا

أجمل فليفعل ورشة تجديد غرفة العلية في البيت ..أو إحدى الغرف الملحقة بالمنزل فتكون ذات تصميم ديكوري يبتدعه الصغار ويكون كالصالون الخاص بهم وتعقد فيه كثير من الفعاليات وتستضاف مجموعات من أصدقائهم فيه.

ومما يكون له مزية الجمع بين الحسنيين، اللعب والرياضة... الألعاب التي تتم في فناء المنزل أو الحديقة،سواء من ألعاب رياضية ومباريات ذات اتصال بدوري يلتزم فيه الصغار بمبدأ المنافسة والتراتبية والفوز الذي يحفز كل المشتركين..كمباريات كرة القدم، أو حتى تلك الأنشطة التي تكون فيها المياه عامل متعة جميل..مثل الملاعب المائية الصغيرة الحجم التي يمكن أن تقام في فناء المنزل وتنشط الجسم وتبهج الأطفال ويدعو أهل البيت بعض الرفقة المانحة للألفة.

ومن أهم الأهداف أن يكون المنزل ذا جو سعيد ينعكس على الأطفال بالمرح والفائدة التي تكون متعلقة في المقام الأول بالجدول الموضوع لهم.. وليبتعد المربي عن مجموعة أمور مهمة.. منها التهديد و إصدار الأحكام المسبقة.. والتحذير المستمر والاستجواب عند الخطأ ووضع العقوبات الصارمة،واستعجال النتائج، أو عدم تنوع الأنشطة التي تفضي إلى الملل، العدو الأكبر لكل صغير وكبير.وليحذر أيضًا من زيادة الوعظ على حساب الترويح والتسلية..

وليخفف الوالدان من حدة الطبع ولتكن فرصة للتقارب بين الصغار والكبار في آن واحد...وليكن أغلب الوقت ممزوجًا باللعب للصغار .. فلا تعلم بدون لعب.

وليكن للكتاب دور فاعل..لا عن طريق فرض الأمر وكأنه من بقية واجبات المدرسة،بل ليكن الأمر إبداعيًا وماتعًا.. فلتُقرأ قصة ويعلق الأطفال عليها ولكن عن طريق الكتابة عنها وتعليق الذي كتبوه على لوحات موجودة على أبواب

غرفهم... فتتجمع بعد كل قراءة مجموعات فاخرة من العقول التي تمنح القصة الأصلية روعة وجدة. وليبدأ الجميع بتكوين مكتبة المنزل..إن كان بالنظر أي الكتب الدراسية تصلح أن تكون موجودة في المكتبة الخاصة..أو بتأليف الكتاب الذي يطمح إليه الطفل ويشارك مجموعة في كتابته على الحاسب وطباعته..وإبداع الغلاف..

ولأن كل الفعاليات ستكون منزلية لابد أن نعلم أن أثمن العطاء ما كان من قلبك لا من جيبك.. فكثير من الأمور التي نفعلها بحب تتفوق على كثير من الفعاليات الخارجية التي تتطلب مالًا، لكنها لا تمنح إلا متعة جامدة بلا روح، ولنعود الصغار مثل هذا المبدأ.. فماذا لو قام الوالدان والأبناء بحملة إعادة تدوير لكل ما لا يحتاجونه في المنزل.. ويتم إصلاح ما طاله بعض العطب،وتزيين ما لابسه شيء من قدم، وتجمع كل هذه الأمور وتمنح للمحتاجين فيكون المربي هنا قد استفاد فائدتين.الأولى رتب البيئة المحيطة حوله، ومنح آخرين شيئًا قد تمت صناعته بحب..والأهم من هذا كله تعويد أبنائه العمل التطوعي الخيري الذي يقوي إحساسهم بالمعوزين، ويشعرهم بالمنحة العظيمة من الله إن وجدوا فائضًا يتصدقون به على ضعيف.

ومن أجمل الأمور التي تصنع الترفيه الذاتي الابتعاد عن الجو المتوتر والعلاقات الغاضبة في المنزل..ولكي نخفف من قسوة مناخنا فلتعقد حملة جميلة لتشجير المنزل ووضع خطة لإقامة حديقة يكون الأطفال مسؤولون عنها.. تنظيمًا وزراعة وسقاية يومية..يتعلمون منها مبادئ الزراعة ويتنسمون المسؤولية اهتمامًا بها.. ويمنحون المنزل لونًا أخضر يهدئ الخواطر وفي كل هذا الخير.

ولو كان المحصول مما يمكن تناوله فهنا أعطيناهم درسًا عظيمًا في الإنتاجية.

والشبكة العنكبوتية فيها عالم بأكمله.. من مواقع ومعلومات وألعاب، فماذا لو أقام الصغار جولة جغرافية مع جوجل إيرث وتعرفوا على مختلف المناطق.بل يتعرفون على بيتهم.. ولو أرادوا لطبعوا بعضًا من إحداثيات مدارسهم والأماكن التي يرتادونها.. وبذا يمتلكون نافذة معرفية جديدة.

ولو تجولوا في المعالم السياحية العالمية عبر الكاميرات التي تعرض العالم مباشرة لتحقق لهم نافذة جغرافية جميلة.

ومن الأمور التي ما عاد أطفالنا هذه الأيام يعرفونها، لعبة حل الكلمات المتقاطعة ففيها كمية مهولة من المعلومات العامة الممزوجة بالمتعة في إيجاد الحل، مما يكفل ترسيخه في أذهانهم، لاسيما أن بعض المواقع تقدمها الآن بشكل ملون وجاذب للصغار.

ومما ثبت اليوم أن أسعد الأطفال من كان موصولاً بوالديه حوارًا وحديثًا.. وعلى هذا فليكن هناك صالون أدبي بين الأبوين وأولادهم تكفل فيه مساحة جميلة من الحرية الشخصية في الحديث والتعبير عن الرأي الشخصي تجاه مختلف الأمور.

المكافأة لمهمة أنجزت هي القوة على إنجاز مهمة أخرى..لذا ينبغي ألا يغفل المربي عن مثل هذه الجزئية، ولا يفترض أن تكون المكافأة محصورة بالجانب المالي، فالتقدير اللفظي والتقديم الرتبي والاحتفاء ومنح بعض السلطات للطفل في المنزل نظير نشاط ومساعدته في فعاليات الصيف أمر له عظيم الأثر وجميل التأثير.

ولا يعني وجود برنامج صيفي في المنزل أن يتم الاستيلاء على وقت الطفل بالكامل فوقت للأصدقاء وآخر للأهل، ووقت أهم هو لنفسك، تجد فيه فرصة لفعل الذي تريد بدون أن تكون موصولًا بمجموعات.. فتقرأ وحدك مثلاً

أو تبحر في شبكة الإنترنت، بل ليت أن الآباء يمنحون أولادهم مهارة التأمل، سواء في الكون أو أنفسهم، فهي أولى عتبات العبقرية.

الأطفال أهم موارد العالم وأفضل أمل في المستقبل. والاستثمار فيهم وقتًا وقلبًا وعقلاً لا يكاد يعادله فضيلة في الأرض كلها.

حاصلون على درجات مرتفعة في القياس هل يتفوقون في دراستهم الجامعية؟

اختبارات القياس التي يقدمها المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي والذي يعتبر أحد المعالم المتميزة في المملكة العربية السعودية وما يقدمه المركز من اختبارات كمحكات للقبول في مجالات عديدة كالقبول في الجامعات لمرحلة البكالوريوس أو الدراسات العليا، واختبارات الموهوبين وكفاءات اللغة الإنجليزية وغيرها من الاختبارات، يمكن أن تعتبر أساليب قياس مقننة أعدت وفق مواصفات عالمية.

ولكن التساؤلات التي تطرح في هذا الصدد عديدة، ومنها هل أعد المجتمع بكافة عناصره من مؤسسات تعلم وطلاب لمعرفة أهداف تلك الاختبارات وتطوير البناء المعرفي ليتفق مع تلك الأهداف، هل تلك الاختبارات وخاصة اختبارات القياس للمرحلة الثانوية في مجال القدرات والتحصيل الدراسي تتوافق مع قدرات طلابنا وطرق التعلم لدينا ينبغي ألا نغفل ما تتعرض له تلك الاختبارات من نقد وهجوم شديد سواء من الطلاب والطالبات وأولياء أمورهم أو المجتمع باعتبارها عقبة لدخول الجامعة.

وعندما نتحدث كمتخصصين في مجال القياس والتقويم لابد أن تقيم تلك الاختبارات من عدة جهات أهمها:

1- هل تم التحقق من موضوعية وصدق تلك الاختبارات كمؤشر لنجاح الطالب وتفوقه في المرحلة الجامعية، بمعنى هل الطالب الحاصل على درجة مرتفعة في القياس حقق نجاحا مماثلا في المرحلة الجامعية.

2- هل طرق التعلم ومخرجات التعلم لدينا تتناسب مع محتويات تلك الاختبارات وهل إعداد المناهج وتوفير وسائل التعلم المناسبة وتأهيل المعلمين لتطوير مخرجات التعلم تتناسب مع أهداف اختبارات القياس المبنية على قياس القدرات العقلية للتفكير عند الطالب والتي تعتمد على التحليل والتقييم والتفكير الناقد والبعد عن أساليب التعلم التقليدية المبنية على الحفظ والاستظهار.

إن قياس تلك المخرجات تعطي مؤشرات لمدى مناسبة تلك الاختبارات كمحك للقبول في الجامعة، وأن يعاد النظر في النسب لاختبارات القياس وخاصة أن متوسط درجة تلك الاختبارات حوالي ٦٥٪ كما ذكر ذلك مصدر من المركز الوطني للقياس والتقويم مما قد يؤثر بدرجة كبيرة على انخفاض النسبة الموزونة للطلبة عند الالتحاق بالجامعات، وأيضا نحتاج إلى إيجاد البدائل وهذا يتطلب من المتخصصين ومركز القياس والجامعات القيام بدورهم في تقييم وتطوير معايير القبول في الجامعات، وأن يكون لأقسام الجامعات دور في اختيار الطلبة وإعداد معايير لقياس ميول وقدرات الطلبة تتناسب ومخرجات كل تخصص.

الخاتمة

لايوجد شعب من شعوب العالم أجمع استطاع أن يقهر التخلف وينهض بالتعليم دون أن يسعى بعزم أكيد وحزم شديد أن تعود المدرسة لمكانتها ولاينفك حتى يحقق مايريد .

ولايوجد شعب استطاع أن يرقى مدارج الحضارة ، ومراتب الصدارة دون أن ينفتح على الفكر العالمى وإبداعات العقل البشرى ، ولاينفك حتى يأخذ بأسباب التحديث وطرائق التجديد.

إنه لباكورة مباركة ونافذة يطل منها القارىء الكريم على فكر العالم وتجاربه وزاد ينهل منه المخططون والمنفذون والمشاركون ، فى ثنائيات علم وعمل نظرية وتطبيق ، تصور وحركة ، وليس أحدها دون الآخر فخير العلم ما ترجمه العمل .

ولقد أتى على مصر حين من الدهر لم تكن جهود وزارة التربية والتعليم شيئا مذكورا ، إذا خططت لاتنفذ ، وإذا نفذت فعلى استحياء ، هامشية فى آخر سلم الأولويات ، وتتعاقب السنون وتتضخم مشاكل التعليم ، بل وتتحدى الجهود المبذولة وتقهرها فى عناد ويتناسى الجميع أن الإصلاح يبدأ من المدرسة.

أعتقد أن المفكرين والمثقفين اليوم في المجتمع يجب أن يقودوا مبادرة فكرية لتصحيح الخلل الذي أصاب المجتمع فالمجتمع خلال العقود الماضية كان يرى بعين واحده بينما العين الأخرى كانت معصوبة عمدا وها قد حان الوقت وبشكل جدي لكي يفتح المجتمع عينيه جميعا ، فالرجل والمرأة عينان في المجتمع ونحن والآخر عينان في المجتمع، والحداثة والتقليدية عينان في المجتمع.

المراجع :

1- وزارة التربية والتعليم العمانية :المدارس المنتسبة لليونسكو .اللجنة الوطنية العمانية للتربية،

الموقع التالى على الانترنت : www.moe.gov.om/onc/school.html - http:ll

(2) Unesco : What is the Aspnet?In key Words For Participating in The Unesco Associated Schools Project, Practical manual ,Paris, Unesco, Sptamber 2000,P.4.

(3) اليونسكو : شركاء فى تعزيز التربية من أجل التفاهم الدولى، دليل عملى، اللجنة الوطنية للتربية والعلوم والثقافة ، القاهرة ، د.ت.

(4) وزارة التربية والتعليم المصرية : مشروع شبكة المدارس المنتسبة ، تقرير ، الإدارة العامة للعلاقات الثقافية الخارجية، إدارة المنظمات، وزارة التربية والتعليم ، د.ت .

(5) اليونسكو: "مساهمة المدارس المشتركة فى تعزيز التفاهم الدولى" ، مجلة وقائع اليونسكو،اليونسكو، باريس، العدد الثانى ،1964.

Unesco : Anemerging Net Work of Schools Devoted to 6) Unesco Ideals, Asp Net Congrees, Auckland New Zealand, 3 to 8 August 2003. P2

7- اليونسكو:المدارس المنتسبة، وقائع اليونسكو، اليونسكو، باريس ، العدد الثانى ، 1975 ، ص24 .

(8) اليونسكو:"المؤتمر الدولى المنعقد بمناسبة الذكرى الثلاثين لانشاء نظام المدارس المنتسبة" ، التقرير النهائى ، صوفيا ،12- 16 ديسمبر 1983.

10- نبيل عبد الحليم على: مقدمة فى أصول التربية الدولية، دار النشر للجامعات المصرية، القاهرة1986.

(11) Unesco : Schools For one World, Unesco Courier, Vol. 40, Issue, De 93, P.4.

(12) Unesco : Reading To Day, Unesco Project Contents ..5,000, School Wold Wid, Vol. 7, Issue3, Dec 99/Jan 2000

(13) اليونسكو: "اليونسكو فى عيدها الستين"، مجلة الرسالة الجديدة،اليونسكو،باريس ,2005.

(14)منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة :" توصية بشأن التربية من أجل التفاهم والتعاون والسلام على الصعيد الدولي والتربية في مجال حقوق الإنسان وحرياته الأساسية " ، باريس ، 19 نوفمبر 1974 ، سجلات المؤتمر العام ،المجلد الأول ،باريس ، 17أكتوبر- 23نوفمبر 1974 .

(15) اليونسكو :" مرور عشر سنوات على إنشاء المدارس المشتركة"، وقائع اليونسكو،اليونسكو ، باريس ، العدد الثامن والتاسع، 1963.

(16) Unesco ; Records of the General Conference ,Eighteanth session,R esolutions, Volume1 ,P aris ,17 October to 23 November ,1974 ,P 164

17- وزارة التربية والتعليم المصرية: مشروع المدارس المنتسبة لليونسكو فى مصر.

18- الموقع التالى على شبكة الإنترنت http:// www.eome.com

19- اللجنة الوطنية المصرية لليونسكو: المدارس المنتسبة الموقع التالى على الانترنت: http:// www.egnatcom.or.eg

20- ميرفت عمر : "مفهوم المدارس المنتسبة ونشاطها وتطويرها"، الندوة الإعلامية للتعريف بمشروع المدارس المنتسبة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، القاهرة، 2003.

Unesco :International Understanding at School ,P aris ,N -
.o 39-40 ,1980

(22) Elizabeth Khawajakie : What makes A Good Teacher? Children Speak Their Minds, Paris, Unesco, 1996, P.28.

- UNESCO: Teachers and Teaching in a Changing World 23 , World EducationReport , Paris, UNESCO , 1998P. 20.

Howard, D : Unesco Hand book For the Teaching of -24 Social Studies, Paris, 1981, P.81.

الموقع Four Main Themes of th ASP

التالي علي شبكة الإنترنت

- http : // unesco. uneb/ educaprog / asp/ b-asp-e / part 2. 25 htm

26- إمام مختار حميدة : تدريس الدراسات الاجتماعية فى التعليم العام ، زهراء الشرق ، القاهرة ،2001.

27- سمير إبراهيم غبور :"إقتصاديات محميات المحيط الحيوى فى الوطن العربى"، نشرة ماب ، اللجنة الوطنية المصرية لبرنامج الانسان والمحيط الحيوى ، اللجنة الوطنية المصرية للتربية والعلوم والثقافة" ، العدد الاول والثانى ،2006.

(28) غازى أبو شقرا : "المشكلات البيئية والتربية على المستوى الدولى والعربى"، مجلة التربية الجديدة، اليونسكو، باريس ،العدد 23، 1981.

29( )Mahammad,Alawwah:QualityEconomicsArabBiosphereReservesMab,Periodical, Egyption National Mab Committee Biosphere,N o,1,2 ,2006,P 98

(30) وزارة التربية والتعليم : "انجازات وطموحات على مشارف ألفية جديدة ، نحو تعلم مستمر للجميع"، مبارك والتعليم . وزارة التربية والتعليم، القاهرة ، 2000.

(31) فيك جورج : العولمة والرعاية الإنسانية. المجلس الأعلى للثقافة ، القاهرة ، 2005.

32- مراد حكيم بيارى ، هدى شوقى : "تصميم مواد وأنشطة تعليمية لتنمية بعض الاتجاهات الإيجابية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو البيئة ومشكلاتها "، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية . 2001م/2002.

(33) اليونسكو :" التنوع الثقافى لا يمكن أن يتم بمرسوم أوبشكل مرتجل" ، الرسالة الجديدة،اليونسكو ، باريس ,2005 .

) Kan, Nasiruddin, Ed and Others : ComeVisit ourCountry 34 India,Unesco, Paris, 1992, P6.

-Alleskolan,Hallsberg,andOthers: ComeVisit our Country Sweden,Unesco, Paris,1992,P 1

(35) محمد ماهر محمود : "دور التربية فى التوجه نحو النظام العالمى الجديد"، مؤتمر التربية والنظام العالمى الجديد،كلية التربية ،جامعة عين شمس، من 20 إلى 22 يناير 1992، ج2.

(36) اللجنة الوطنية لليونسكو : "الإعلان الصادر عن الدورة الرابعة والأربعين للمؤتمر الدولى للتربية"، ورشة العمل الوطنية حول تدريس ومنافسة الموضوعات ذات الاهتمامات العالمية فى إطار الاحتفا الاحتفال بالذكرى الخميس لإنشاء الأمم المتحدة،اللجنة الوطنية المصرية للتربية والعلوم والثقافة، القاهرة، 11- 14 ديسمبر 1995.

(37) على سعد وصالح راشد :" التربية فى الكويت والعالم العربى إزاء تحديات العولمة آراء عينة من اعضاء الهيئة التدريسية فى جامعة الكويت"، مجلة رسالة الخليج العربى، الرياض، العدد 90، 2004.

38- فوزى عبد الظاهر وصفى الدين عبد الحليم :" الموضوعات التى تدرس فى المدارس المنتسبة"،مجلة اليونسكو، وجمهورية مصر العربية، الجنة الوطنية المصرية للتربية والعلوم والثقافة ، القاهرة، العددان الثالث والرابع ، 1982.

(39) فارعة حسن محمد :" تفعيل دور المدارس المنتسبة وأندية اليونسكو لتعلم حقوق الإنسان"، البرنامج التدريبى لمديرى ومسئولى الانشطة بالمدارس المنتسبة، إدارة التدريب ،وزارة التربية والتعليم ، القاعة الصينية ، الفترة من 9- 12 أكتوبر 2004.

40- نادية يوسف كمال:" دور جماعات النشاط المدرسية فى تنمية مفاهيم التربية الدولية" ، البرنامج التدريبى لمديرى ومسئولى الانشطة بالمدارس المنتسبة القاعةالصينية ، الفترة من9- 12 أكتوبر ،2004.

(41) عمر الشيخ :" تعزيز مفاهيم التربية ذات الجودة عبر شبكة مشروع المدارس المنتسبة لليونسكو"، وثائق الاجتماع الاستشارى الإقليمى لشبكة المدارس المنتسبة فى المنطقة العربية، أوظبى ، 16- 18 ديسمبر 2003.

(42) اليونسكو : التربية من أجل التفاهم الدولى، رسالة اليونسكو،اليونسكو، باريس ،العدد267 ،1983.

43- Unesco : For Atwenty- First Century Free of Drugs, International Under Standing at School, UASP, Paris, No. 68, 1999.

44- نيقولا برونيت وأخرون : إرساء أسس متينة من خلال الرعاية التربوية فى مرحلة الطفولة المبكرة، ملخص التقرير العالمى لرصد التعليم للجميع 2007 ، اليونسكو ،باريس ،2006 .

45- فكتوريلا ، سعيد بن محمد المليص : التعليم للجميع"دليل التخطيط لاعداد الخطة الوطنية ،متابعة المنتدى العالمى للتربية(السنغال) إبريل 2000، ط2 ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ،الرياض ،2004 .

46- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة :التعليم للجميع ضرورة ضمان الجودة،اليونسكو، باريس 2004 .

47) اليونسكو : التربية من أجل ثقافة السلام والقيم المشتركة. مشروع البرنامج والميزانية2002/ 2003 ,المؤتمر العام ,الدورة الثلاثون, 2001 .

(48) اليونسكو : مشاورة دولية لشبكة مشروع المدارس المنتسبة تنتج "مخطط برلين"،مجلة أخبار ومعلومات،اليونسكو ، باريس، عدد 19، 2005.

(50) سعيد إسماعيل على : ثقافة الإصلاح التربوى ، عالم الكتب ، القاهرة ، 2007.

51- جاك ديلور : التعلم ذلك الكنز الكامن، ترجمة جابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، القاهرة، 1997.

) Unesco : Strategy and Plan of Action “2004-2009”, 52(Quality Education in Practice, Unesco Associated Schools, Education sctor, Paris, 2006, P.4.

(53) اليونسكو : إرشادات رئيسية للمشاركة فى مشروع اليونسكو للمدارس المنتسبة ، دليل عملى، اليونسكو، باريس، 1997.

(54) الموقع التالى على شبكة الإنترنت : www.Unesco-org/ed/asp/project

(55)أحمد جمال الدين إمام : التراث العالمى بين أيد شابة، تقريرختامى عن أعمال الدورة التدريبية شبة الاقليمية لعلمى المدارس المنتسبة لليونسكو،عمان، 2004 .

Sarah Cattan: Worled Hertitge in YoungHand ,The)56(Imperiled Past Appreciating Our Cultural Heritage ,Un .Chronice ,No ,4 ,2003

) Unesco "Caribbean Sea Project, Looking at The Asp Net 57 Work, Paris, Asp Net Co-or Nination Unit, No. 11, 1997, P.3.

(58) الموقع التالى على شبكة الإنترنت www. Unesco. Org / education / aspfleship project /

(59) الموقع التالى على شبكة الإنترنت :

ASP-indianocean project at http//: mirror-us. Unesco.org / education / asp / insi. htm

(60) اليونسكو : إرشادات رئيسية للمشاركة فى مشروع اليونسكو للمدارس المنتسبة دليل عملى ، اليونسكو، باريس، 2000.

(61) الموقع التالى على شبكة الإنترنت : www.western meduerranean sea project. org

Unesco, Unesco Associateal Schools Project Net Work, -62 The New Courier, Paris, May, 2002, P.65.

(63) الموقع التالى على شبكة الإنترنت

ASP-Gulfmarine Environment Project-at // www.unesco-org / education / asp / gulf. Htm

(64) اليونسكو : مشروع بحر البطليق فى بولندا، نشرة أخبار ومعلومات،اليونسكو ،باريس العدد 19، 2005.

65- ياسمينا سوبوفا : تجارة الرقيق، السيرة الإبداعية المذهلة، رسالة اليونسكو الجديدة، اليونسكو ، باريس، 2004.

(66) الموقع التالى على شبكة الإنترنت :
www.unesco.org/ed./Asp/Filghship

(67) Unesco. Breaking the Silence, Annual Report, Denmark, 2003, P.3.

(68) اليونسكو : أخبار مشروع تجارة العبيد عبر الأطلنطى، مجلة أخبار ومعلومات،اليونسكو ،باريس، العدد 18، 2004.

69- سامى محمد نصار، وفهد عبد الرحمن الرويشد : اتجاهات جديدة فى تعليم الكبار، مكتبة الفلاح، الكويت، 2000.

70- سعد طه علام : التنمية والمتجمع، مكتبة مدبولى، القاهرة، 2007.

71- سعيد إسماعيل على : العدل التربوى وتعليم الكبار، عالم الكتب، القاهرة، 2005.

72- سعيد بن حمد الربيعى : التعليم العالى فى عصر المعرفة : التغيرات والتحديات وآفاق المستقبل، دار الشروق، القاهرة، 2008.

73- سعيد سليمان، وكمال نجيب : دور المنظمات غير الحكومية فى تدعيم استراتيجية تعليم الكبار فى الوطن العربى، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، التقرير الختامى لمؤتمر الإسكندرية السادس : تعليم الكبار وتحديات

العصر فى الفترة من 26- 29 نوفمبر 1996، المنظمة العربية للتربيةو الثقافة والعلوم، تونس 1996.

74- سيد الهوارى : الإدارة الاستراتيجية : الأهداف والنتائج، نظام قوى للتحفيز والالتزام والرقابة الذاتية، الناشر : المؤلف، القاهرة، 2006.

75- السيد يسن، ومحسن يوسف : (تحرير) التجارب الناجحة، المؤتمر الثانى للإصلاح العربى : الإشكاليات والمؤشرات، منتدى الإصلاح العربى، مكتبة الإسكندرية، الإسكندرية، 2006.

76- السيدة محمود إبراهيم سعد : المخطط التعليمى : دوره في ربط البحث بصنع السياسة التعليمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2010.

77- شارلزهل، وجاريت جونز : الإدارة الاستراتيجية : مدخل متكامل، ترجمة رفاعى محمد رفاعى، ومحمد سيد أحمد، دار المريخ للنشر، الرياض، 2001.

78- شاكر محمد فتحى : تجربة مصر فى مجال محو الأمية الأسرية وتعليم الكبار، ورشة تدريبية شبه إقليمية حول مقاربات محو الأمية الأسرية، 27- 30 ديسمبر 2010، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، تونس، 2010.

79- شكرى عباس حلمى، وجمال نوير : تعليم الكبار : دراسات في التعليم غير النظامى في إطار متكامل للتعليم المستمر، ط(2)، مكتبة وهبة، القاهرة، 1998.

80- طلعت عبد الحميد : العولمة ومستقبل تعليم الكبار فى الوطن العربى، سلسلة الدراسات التربوية، القاهرة، 2004.

81- طلعت عبد الحميد وآخرون : إشكالية التعليم المستمر والتدريب المعاود، دار فرحة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2004.

82- عبد الحميد عبد الفتاح المغربى : الإدارة الاستراتيجية لمواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين، مجموعة النيل العربية، القاهرة، 1999 .

83- محمد عثمان الخشت : المجتمع المدنى، شركة الأمل للطباعة والنشر، القاهرة، 2004.

84- محمد متولى غنيمة : التخطيط التربوى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2005.

85- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : استراتيجية تعليم الكبار فى الوطن العربى، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 2000.

86- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الكتاب السنوى للإحصاءات التربوية في الوطن العربى 96/1997، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1999 .

87- نبيل عامر صبيح : تعليم الكبار : استعراض تاريخى : علم تعليم الكبار كتاب مرجعى، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ، 1998 .

88- أحمد عبد الحليم : تعليم الكبار في الوطن العربى ودوره في مواجهة تحديات العصر، تعليم الكبار وتحديات العصر، التقرير الختامى لمؤتمر الإسكندرية في الفترة من 26- 29 نوفمبر 1996، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1996 .

89- الهيئة العامة لتعليم الكبار : الإدارة العامة للشئون المالية والإدارية، الهيئة العامة لتعليم الكبار، القاهرة، 2010.

90- ــــــ : الإدارة المركزية للتوجيه والمتابعة، الهيئة العامة لتعليم الكبار، القاهرة، 2011.

91- الهيئة العامة لتعليم الكبار : التقرير الوطنى المصرى لمحو الأمية وتعليم الكبار، 2008، القاهرة.

92- ــــــ: الخطة القومية لمحو الأمية وتعليم الكبار بجمهورية مصر العربية، الهيئة العامة لتعليم الكبار، القاهرة، 2006.

93- ــــــ : الدليل المرجعى لمعلمى محو الأمية وتعليم الكبار، الهيئة العامة لتعليم الكبار، القاهرة، 2008.

94- ــــــ : الفصول الحقلية لتعليم الكبار، الهيئة العامة لتعليم الكبار، القاهرة،2006.

95- ــــــ : تاريخ محو الأمية فى مصر، الهيئة العامة لتعليم الكبار، القاهرة، 1996.

96- ــــــ: خطة عمل عامة لمحو الأمية 2011- 2014، الهيئة العامة لتعليم الكبار، القاهرة، 2011.

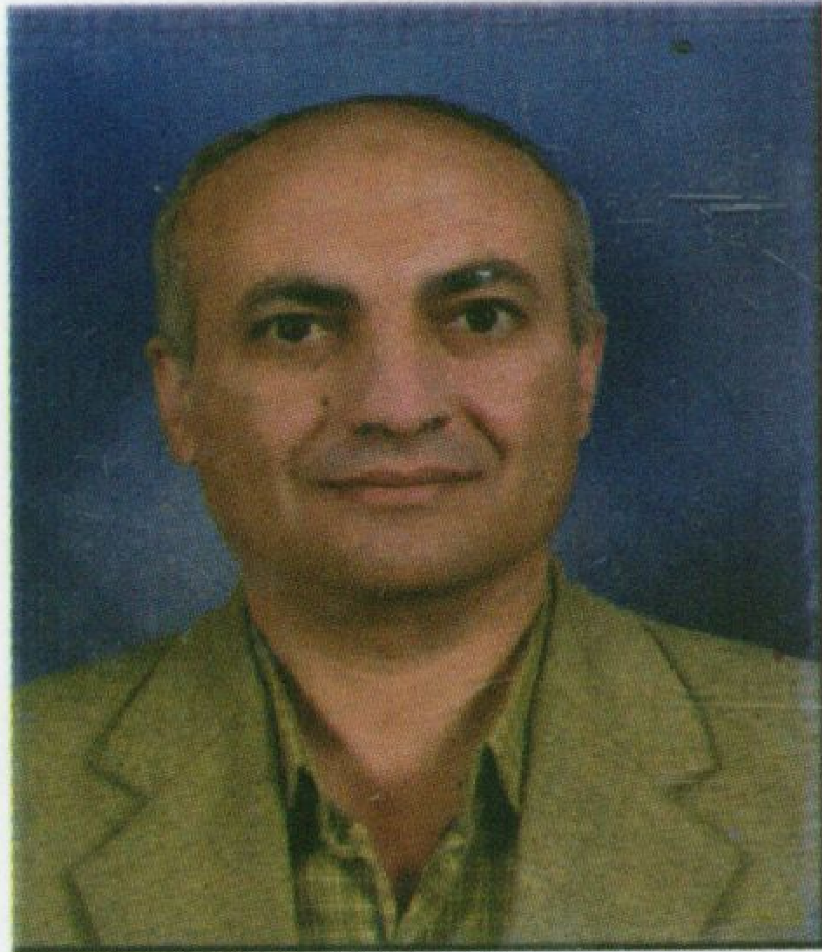
97- الهيئة العامة لتعليم الكبار : مجلة التعليم للجميع، العدد الحادى والعشرون، يناير 2002، القاهرة، 2002.

98- ــــــ: مشروع القرية المتعلمة بالمشاركة الشعبية، الهيئة العامة لتعليم الكبار، القاهرة، 2006.

99- محمد جمال نوير : نحو رؤية استراتيجية لتعليم الكبار فى الوطن العربى : الواقع العربى الصعوبات والحاجات والوسائل وآليات التنفيذ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : التقرير الختامى لمؤتمر الإسكندرية السادس : (تعليم الكبار وتحديات العصر)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1998.

100- رضا محمد عبد الستار : تطوير برامج محو الأمية لتهيئة الدارسين لعالم العمل المتغير، آفاق جديدة فى تعليم الكبار، العدد السادسن مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس، 2007.

فهرس



د/ أيمن يسن

هذا الكتاب

لايوجد شعب من شعوب العالم أجمع استطاع أن يقهر التخلف وينهض بالتعليم دون أن يسعى بعزم أكيد وحزم شديد أن تعود المدرسة لمكانتها ، ولاينفك حتى يحقق مايريد .

ولايوجد شعب استطاع أن يرقى مدارج الحضارة ، ومراتب الصدارة دون أن ينفتح على الفكر العالمى وإبداعات العقل البشرى ، ولاينفك حـــتى يأخذ بأسباب التحديث وطرائق التجديد.

إنه لباكورة مباركة ونافذة يطل منها القارىء الكريم على فكر العالم وتجاريه وزاد ينهل منه المخططون والمنفذون والمشاركون ، فى ثنائيات علم وعمل ، نظرية وتطـــبيق ، تصور وحركة ، وليس أحدها دون الآخر فخير العلم ما ترجمه العمل .

ولقد أتى على مصر حين من الدهر لم تكن جهود وزارة التربية والتعليم شيئا مذكورا ، إذا خططت لاتنفذ ، وإذا نفذت فعلى اســـتحياء ، هامشية فى آخر سلم الأولويات ،وتتعاقب السنون وتتضخم مشاكل التعليم ، بل وتتحدى الجهود المبذولة وتقهرها فى عناد ويتناسى الجميع أن الإصلاح يبدأ من المدرسة.

أعتقد أن المفكرين والمثقفين اليوم في المجتمع يجب أن يقودوا مبادرة فكرية لتصحيح الخلل الذي أصاب المجتمع فالمجتمع خلال العقود الماضية كان يرى بعين واحده بينما العين الأخرى كانت معصوبة عمدا وها قد حان الوقت وبشكل جدي لكي يفتح المجتمع عينيه جميعا،فالرجل والمرأة عينان في المجتمع،ونحن والآخر عينان في المجتمع، والحداثة والتقليدية عينان في المجتمع

مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع
7 علام حسين - ميدان الظاهر - القاهرة
ت:27876470-27867198 ف: 27876471(00202)
محمول: 01091848808-01112155522-01006242622
Email : tiba_online@hotmail.com
tiba_online@yahoo.com